

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NÚBIA ROSETTI DO NASCIMENTO GOMES

**O PROGRAMA “EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL” EM UMA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES**

VITÓRIA

2017

NÚBIA ROSETTI DO NASCIMENTO GOMES

**O PROGRAMA “EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL” EM UMA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientador: Dr. Edson Pantaleão Alves

VITÓRIA

2017

NÚBIA ROSETTI NASCIMENTO GOMES

**O PROGRAMA “EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL” EM UMA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Aprovada em de de

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Moll
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico esta produção à minha filha, Ana Clara, que, sem dizer uma só palavra, me explicou, da forma mais profunda que possa existir, o verdadeiro sentido da palavra “amor”.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, fonte de vida e de toda minha esperança. Por ele e com ele cheguei até aqui.

Ao meu esposo, meu verdadeiro amor, pela paciência e colaboração durante este trajeto. Obrigada pelo que fez por mim.

À Ana Clara, minha criança, verdadeiro motivo de minha felicidade. Obrigada por me encorajar a prosseguir somente pela sua existência. Você é minha verdadeira riqueza.

À minha querida mãe, que me ajudou a cuidar de minha filha durante este trajeto tão difícil, porém prazeroso, com toda paciência e amor. Sem ela eu não conseguiria.

À minha irmã, Érika, exemplar que se supera a cada dia com seu amor ao próximo e, assim, nos ensina a olhar para o outro. Obrigada por todos os sorrisos doces, abraços e presença.

À minha amada avó Leonir, que sempre, desde pequena, cuidou de mim como a neta mais preciosa. Obrigada por todas as orações, palavras, afagos e sorrisos.

À minha querida tia Fátima, por toda a força e preocupação comigo no processo de licença e percurso do mestrado. Não esquecerei o que fez por mim.

Ao meu querido orientador, professor doutor Edson Pantaleão, que, com dedicação e paciência inigualáveis, me conduziu na realização deste sonho. Serei eternamente grata!

Ao meu querido professor Reginaldo Célio Sobrinho, que, sempre com seu bom humor, tornou nossas tardes de encontro no grupo de pesquisa momentos inesquecíveis de conhecimento e boas risadas.

À Priscila, minha ajudante de todas as horas. Obrigada por estar conosco e cuidar de nós.

Às professoras Denise e Valdete, pelas valiosas contribuições. Agradeço de coração.

Às minhas queridas amigas Laíza e Zilmara, que, com seu amor, torceram por mim.

À minha amiga-irmã Valesca, que, com seu exemplo de amor, me ensinou sobre o que é uma amizade verdadeira. Obrigada por existir em minha vida!

À amiga Elaine, que passou a fazer parte de minha vida, de modo especial, neste percurso acadêmico. Fico agradecida por tê-la conhecido e por tudo que representa para mim.

Às minhas amadas amigas Beatriz e Tatiana, que se tornaram parte de minha vida e de meu coração.

Às minhas queridas diretoras Eugênia e Patrícia, por compreenderem minhas ausências e por acreditarem em mim.

À Ângela, minha parceira de trabalho, que, com toda sua simplicidade e competência, me ajudou a compreender o significado da palavra “paciência”. Obrigada por entender minhas ausências e, de forma brilhante, conduzir nosso trabalho mesmo assim.

À Charla Campos, pela ajuda, dedicação e carinho que demonstrou para comigo, comprovando ser uma pessoa como poucas neste mundo. Agradecida de todo coração.

À equipe do COMEV, pelo acolhimento de modo tão especial. Vocês fazem parte desta trajetória.

A Giovani, por toda boa vontade em colaborar com minha pesquisa. Meu muito-obrigado!

RESUMO

Este estudo tem por tema o “Programa de Educação em Tempo Integral” do município de Vitória. Quanto ao objetivo geral, pretendeu-se investigar como tem ocorrido a implementação desse programa nesse município, entre 2004 e 2016, buscando analisar as possibilidades e desafios no desenvolvimento de práticas educativas voltadas para educação em tempo integral. Com esse propósito, atuou-se no contexto da escola acompanhando o desenvolvimento escolar de um grupo de alunos atendidos pelo programa. O campo empírico da pesquisa foi um centro municipal de educação infantil, que presta atendimento em tempo integral a um grupo de 20 crianças, com faixa etária de 3 e 4 anos. Metodologicamente recorreu-se à pesquisa-ação como orientadora do percurso e à utilização do questionário, entrevistas semiestruturadas e observação em contexto como procedimentos de coleta de dados. Com base nesses instrumentos, procedeu-se à sistematização dos dados por meio de registros fotográficos, gravações de voz, registros das observações no diário de campo e pesquisa documental. Para o embasamento teórico do estudo, optou-se por usar a teoria sociológica figuracional de Norbert Elias, que contribui para as análises, apoiadas em conceitos centrais, como “civilização”, “figuração”, “interdependência”. Para Elias, as sociedades se estruturam com diferentes relações de interdependência, as quais produzem as mais diversas figurações sociais, cujas alterações são resultado de outras relações de interdependência existentes em seu interior. Nessa perspectiva, procedeu-se à análise do Programa de Educação em Tempo Integral no município de Vitória-ES. Os dados da pesquisa revelam a necessidade de tal programa passar por mudanças significativas de diferentes naturezas, entre as quais questões de concepção, questões estruturais e econômicas. De modo geral, observa-se que a perspectiva assistencialista ainda é predominante nos discursos e existe a necessidade de compreensão, por parte dos envolvidos, do que vem a ser um projeto educativo de atendimento à educação integral, pois somente a ampliação do tempo de escola não transforma por si mesma a qualidade ou quantidade de oportunidades oferecidas aos estudantes.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Educação Infantil. Infância. Política Municipal de Educação.

ABSTRACT

The theme of this study addresses the “Full-Time Education Program” of the city of Vitória. With regard to the general objective, we intend to investigate how the implementation of this program in this city took place, between 2004 and 2016, seeking to analyze the possibilities and challenges in the development of educational practices focused on full-time education. To this end, we act in the context of the school accompanying the school development of a group of students attended by the program. The empirical field of research was a municipal center for early childhood education, which provides full-time care to a group of 20 children, with ages ranging from 3 to 4 years. Methodologically, we resort to action research as a guide of the route and to the use of the questionnaire, semi-structured interviews and observation in context as data collection procedures. Based on these instruments, we systematized the data by means of photographic records, voice recordings, recordings of observations in the field diary and research documents. For the theoretical basis of the study, we opted to use the figurative sociological theory of Norbert Elias, which contributes to the analyzes, based on central concepts such as “civilization”, “figuration” and “interdependence”. For Elias, societies are structured with different relations of interdependence, which produce the most diverse social figurations, whose modifications are the result of other relations of interdependence existing in its inside. From this perspective, we conducted the analysis of the Full-Time Education Program in the city of Vitória-ES. The research data reveal the need for such a program to undergo significant changes of different natures, including design issues structural and economic issues. In general, we observe that the assistance perspective is still predominant in discourses and there is a need for understanding by those involved, as to what is an educational project of attending full-time education, because the expansion of the time at school alone does not change the quality or quantity of opportunities offered to students.

Key words: Full-Time Education. Child education. Childhood. Municipal Education Policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Festa dos amigos	96
Figura 2 – Atividade relacionada ao corpo humano utilizando a ficha do nome	137
Figura 3 – Atividade com alfabeto móvel.....	137
Figura 4 – Momento de brincadeiras no pátio.....	138
Figura 5 – Momento no refeitório para aula prática	139
Figura 6 – Espaço da sala de aula do CMEI “Arco-Íris”	140
Figura 7 – Disposição dos números na parede da sala de aula.....	140
Figura 8 – Cartaz utilizado na contagem de alunos presentes.....	141
Figura 9 – Cartaz de ajudantes do dia	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição regional das pesquisas encontradas	49
Quadro 2 – Categorias de análise selecionadas	54
Quadro 3 – Categoria de análise: contribuições do programa de ampliação da jornada escolar para a aprendizagem dos alunos.....	61
Quadro 4 – Categoria de análise: formas de materialização do currículo.....	65
Quadro 5 – Quantitativo de estudantes da Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória-ES por Região Administrativa em 2016	77
Quadro 6 – Educação Integral com jornada ampliada: capacidade de atendimento dos centros Municipais de Educação Infantil de Vitória-ES	79
Quadro 7 – Quantitativo de alunos matriculados por modalidade de atendimento	81
Quadro 8 – Planilha de idade para matrículas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória-ES – 2016	82
Quadro 9 – Matrículas no Tempo Integral do CMEI "Arco-Íris" entre 2013 e 2016.....	83
Quadro 10 – Composição dos profissionais que atuam no Programa de Tempo Integral	84
Quadro 11 – Relação de documentos pesquisados	88
Quadro 12 – Identificação de trechos do projeto institucional relacionados à escolarização e formação da criança.....	95
Quadro 13 – Aspectos identificados nos registros de planejamento	95
Quadro 14 – Categoria de análise: concepção de tempo integral.....	98
Quadro 15 – Identificação dos instrumentos de coleta de dados que foram submetidos à análise	116
Quadro 16 – Categoria de análise: contribuições dos programas de ampliação da jornada escolar para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.....	117
Quadro 17 – Categoria de análise: formas de materialização do currículo.....	126
Quadro 18 – Trechos documentais referentes ao currículo	128
Quadro 19 – Propostas de conteúdos/temáticas a serem desenvolvidas com a turma do integral	129
Quadro 20 – Fragmentos extraídos do caderno de registro de planejamento da professora do Programa de Tempo Integral.....	135
Quadro 21 – Alterações na ficha de acompanhamento pedagógico	138
Quadro 22 – Desafios e possibilidades apontadas	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de pesquisas realizadas por região	49
Gráfico 2 – Categoria de análise: dificuldades/desafios apontados.....	68
Gráfico 3 – Faixa etária atendida no Programa Educação em Tempo Integral na Educação Infantil do CMEI “Arco-Íris” – 2015 e 2016.....	86
Gráfico 4 – Alunos do Programa Educação em Tempo Integral beneficiários do Programa Bolsa-Família	87
Gráfico 5 – Desafios do cotidiano da escola	144

LISTA DE SIGLAS

ASSOPAES – Associação de Pais do Espírito Santo

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Conselho de Educação Básica

CAJUNs – Projeto Caminhando Juntos

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CRAS – Centro de Referência em Assistência Social

COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EPI – Escola Pública Integrada

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

ONGs – Organizações não governamentais

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PNE – Plano Nacional da Educação

PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PETI – Programa Educação em Tempo Integral

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PME – Plano Municipal de Educação

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SINDSMUVI – Sindicato dos Servidores Municipais de Vitória

SEMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social

SEMUS – Secretaria Municipal de Saúde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA FIGURACIONAL PARA PENSAR A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	24
2.1	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NO PROCESSO CIVILIZADOR.....	34
2.2	MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	42
3	PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	48
3.1	CATEGORIA DE ANÁLISE 1: CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.....	54
3.2	CATEGORIA DE ANÁLISE 2: FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO.....	62
3.3	CATEGORIA DE ANÁLISE 3: DESAFIOS E POSSIBILIDADES APONTADAS...	66
4	METODOLOGIA.....	75
4.1	ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	75
4.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	77
4.3	CAMPO EMPÍRICO DE INVESTIGAÇÃO.....	82
4.4	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	85
4.5	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	88
4.6	O DESAFIO DE SER PESQUISADORA NO COTIDIANO EM QUE ESTAVA IMERSA.....	99
5	EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DEFININDO CONCEITOS.....	103
5.1	RISCO E VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	107
5.2	A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	109
6	A ESCOLA E OS PROCESSOS EDUCATIVOS.....	116
6.1	CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	117
6.2	FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO.....	126

6.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES APONTADAS.....	143
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICES.....	161
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com o diretor escolar.....	162
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com coordenadora do Programa de Tempo Integral.....	164
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com pedagoga do Tempo Parcial.....	167
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com professora do Tempo Integral.....	170
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com as professoras do Tempo Parcial.....	173
APÊNDICE F – Formulário de Acompanhamento Pedagógico.....	176
APÊNDICE G – Termo de Consentimento das famílias, profissionais da secretaria e demais profissionais envolvidos na pesquisa.....	177
APÊNDICE H – Roteiro de entrevista com as famílias.....	180
APÊNDICE I – Ofício à Secretaria de Educação do Município de Vitória.....	187
ANEXOS.....	189
ANEXO A – Ficha Cadastral do Programa Educação Integral com Jornada Ampliada	190
ANEXO B – Termo de Adesão e Compromisso – TAC.....	192

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como temática principal a educação em tempo integral no município de Vitória-ES, com enfoque no programa “Educação Ampliada na modalidade Educação Integral com jornada ampliada”.¹ Está vinculada a outra investigação intitulada “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”, desenvolvida no âmbito dos grupos de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” e “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. Ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

No que tange ao município pesquisado, a Prefeitura Municipal de Vitória iniciou, desde 2005, o atendimento em tempo integral mediante a interface das Secretarias Municipais de Educação (SEME), Assistência Social (SEMAS) e Saúde (SEMUS). O atendimento às crianças de 6 meses a 6 anos ocorria nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Em 2007, ampliou-se o atendimento na Educação Infantil para as crianças de quatro a seis anos em espaços denominados “Núcleos Brincartes”, que por sua vez constituía uma parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs). Em 2008, o referido programa expandiu-se para 35 escolas de ensino fundamental, localizadas nas diferentes regiões administrativas do município de Vitória, e, em 2009, o programa Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental já contemplava 38 escolas. Desde então, o município vem implementando gradativamente a educação em tempo integral, culminando com a criação de três escolas que prestam este tipo de atendimento.

Diante desse contexto, verificamos que o município tem buscado atender ao que está disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e também no Plano Municipal de Educação (PME) de 2014, quando, em sua meta 6, prevê o oferecimento da educação em tempo integral no mínimo em 50% das escolas públicas, de modo a atender ao menos 25% dos alunos da educação básica. Quando analisamos os planos, identificamos que ambos apresentam estratégias semelhantes no que diz respeito ao oferecimento da educação em tempo integral,

¹Utilizaremos, neste texto, a expressão “Programa de Educação Integral”, fazendo referência ao programa “Educação Ampliada na modalidade Educação Integral com jornada ampliada” da Prefeitura Municipal de Vitória.

embora o PNE apresente mais estratégias (9) que o PME (5). Encontramos semelhanças entre as estratégias estabelecidas pelos dois planos quando, tanto no Plano Nacional de Educação quanto no Plano Municipal de Educação, a estratégia 6.2 aponta a reestruturação das escolas públicas por meio de mudanças de ordem estrutural e física, como conferimos a seguir:

Estratégia 6.2: institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (PNE, 2014).

Estratégia 6.2: Articular, em regime de colaboração com a União, nas escolas com educação em tempo integral, a garantia de reestruturação física, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática e de ciências; salas de recursos multifuncionais; espaços para atividades culturais; bibliotecas; auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, todos com acessibilidade, bem como o de produção de material didático e de formação de recursos humanos (PME, 2014).

Nesse contexto, encontramos algumas disparidades no atendimento da educação infantil em tempo integral, visto que o município ainda não conseguiu estruturar seus espaços adequadamente, como é necessário.

Nesse debate e em consideração ao importante papel da educação em uma sociedade e o cenário educacional no Brasil, diversas pesquisas apontam a necessidade de formulação de políticas públicas educacionais (MOLL, 2012; MAURÍCIO, 2009). Entendemos que a educação consiste em um processo de formação que permite ao indivíduo o desenvolvimento de habilidades e assimilação de diversos tipos de conhecimentos. De acordo com Brandão (2008, p. 10):

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens [...].

Dessa forma, o processo educacional é responsável pela constituição do sujeito à medida que o faz evoluir de forma a torná-lo mais humano. Nesse processo de evolução humana, é preciso entender que a educação existe na escola formal e está presente em todas as nossas ações, em nossa vivência, ou seja, em nossa experiência. Assim, aprendemos por meio de nossas relações e interações com o meio em que estamos inseridos. Quanto a esse aspecto, Brandão

(2008, p. 13) argumenta que “[...] a educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”.

Nesse sentido, a educação deve abranger todos os indivíduos das mais variadas “[...] classes sociais, as quais também fazem parte de uma ‘comunidade humana’” (BRANDÃO, 2008, p. 32). Considerando, ainda, que “[...] a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes” (BRANDÃO, 2008, p. 47), propomos, nesta pesquisa, refletir a respeito das implicações que um programa de educação em tempo integral com jornada ampliada pode trazer no processo de escolarização² de um grupo de alunos da educação infantil.

Para que esse processo de escolarização ocorra de forma a atender todos os alunos, os profissionais da escola precisam refletir sobre a diversidade e especificidade de cada estudante, de modo que a prática pedagógica adotada pela instituição venha a proporcionar as aprendizagens necessárias à formação desse sujeito.

Nessa perspectiva, as diferenças que existem entre as crianças devem servir para construir conhecimentos e significados, e não para legitimar a condição de alguns alunos cuja identidade esteja impregnada de preconceitos. A escola necessita ter também uma concepção política e pedagógica voltada para a promoção de equidade social, ou seja, é necessário que a escola adote práticas persistentes na busca pela justiça de oportunidades, para garantir os direitos de cada um. Faz-se importante ressaltar que a educação integral constitui não apenas um programa mas também uma concepção que pensa em uma proposta de ensino voltada para o direito à educação (KRAMER, 2008).

Para que a escola tenha essa concepção político-pedagógica voltada para a inclusão, é necessário que os responsáveis pela gestão escolar daquela instituição tenham seus olhares pautados em uma proposta inclusiva. Pantaleão (2009, p. 13) nos fala acerca da importância da gestão escolar para que ocorra o processo de inclusão. Nesse sentido, ressalta:

As discussões em torno da importância de se compreender e considerar as necessidades educacionais e realidade dos alunos nas práticas pedagógicas, não são

²Para nosso estudo, utilizamos o termo “escolarização” como um dispositivo, uma rede que se estabelece diante de elementos heterogêneos que envolvem os discursos, o espaço escolar, as idéias, o currículo, os materiais escolares, os procedimentos administrativos (GREIVE, 2002, p. 91).

novas para os profissionais das escolas. Contudo parece que pouco tem se acatado tal compreensão e consideração para o desencadeamento de ações/intervenções significativas, para superar práticas segregadoras e excludentes daqueles alunos que se apresentam diferentes dos padrões institucionalizados socialmente e legitimados pela escola.

No que concerne à educação em tempo integral, faz-se necessário dizer que encontramos diferentes explicações quando nos referimos a esse termo. É importante ressaltar que escola de tempo integral e educação integral são termos que apresentam algumas diferenças. É possível realizar uma educação integral em tempo parcial, dependendo da proposta pedagógica da instituição, mas se torna inviável realizar uma educação integral numa instituição de tempo integral onde não haja uma proposta pedagógica bem definida para tal modalidade de educação.

Segundo Gadotti (2009, p. 31), a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com horário integral, tempo integral ou jornada integral. Nessa mesma direção, Moreira e Bertolin (2016, p. 111) apontam a necessidade de elaborar uma concepção de educação integral pautada na diversidade de aprendizagens significativas aos alunos. Assim sendo:

Educação integral é, portanto, uma concepção geral da educação que não pode ser traduzida apenas como projeto de aumento de tempo de aula. Por conseguinte, projetar escola de tempo integral só faz sentido quando se considera uma concepção de educação integral em que a perspectiva de expansão do horário também represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Assim, concluímos que os termos são complexos e, muitas vezes, criam confusões de sentidos. Diante disso, é possível mencionar que uma educação integral, muitas vezes, ocorre em uma escola de tempo parcial, porém uma educação em tempo integral necessita da ampliação da jornada escolar. Ou seja, de modo prático, a educação integral pode ocorrer em diferentes espaços escolares sem que necessariamente esse espaço funcione em horário integral. Nesse sentido, Maurício (2009) ressalta que o desenvolvimento da criança ocorrerá independentemente do tempo de permanência dela dentro da escola. Assim, entendemos que, mesmo que tal alargamento do tempo da criança venha a representar ampliação de oportunidades educacionais, somente a ampliação desse tempo não pode proporcionar melhor qualidade de aprendizagem. Essa ampliação precisa vir acompanhada de uma proposta pedagógica que afirme a igualdade de oportunidades.

Diante do exposto, baseamos nossas reflexões nas políticas públicas voltadas para um grupo de alunos inseridos em um programa de educação ampliada, no contexto do programa de ampliação da jornada escolar do município de Vitória. Desse modo, a questão que orientou a pesquisa consistiu na seguinte indagação: quais as possibilidades e desafios no desenvolvimento de práticas educativas no processo de escolarização de um grupo de alunos da educação infantil, no contexto do programa de tempo integral? Diante dessa indagação, faz-se necessário ressaltar que a ampliação do tempo do estudante na escola precisa estar acompanhada de outras extensões, como os espaços e as experiências educacionais que acontecem dentro e fora dos limites físicos da escola.

Com base na concepção de que a educação integral deve ser um cenário de coerência e interação de práticas pedagógicas, tivemos por objetivo central da pesquisa analisar as possibilidades e os desafios no desenvolvimento de práticas educativas no processo de escolarização de um grupo de alunos da educação infantil, no contexto da política do programa de tempo integral da rede municipal de Vitória.

No que concerne aos objetivos específicos da pesquisa, procuramos:

- Identificar articulações/parcerias da Secretaria de Educação com outros setores ou secretarias na implementação das políticas públicas de inclusão no programa de tempo integral.
- Identificar, no documento que cria o programa de tempo integral do município de Vitória, aspectos que permitam a escolarização dos alunos que fazem parte do programa.
- Caracterizar a estrutura física e a proposta pedagógica da escola que tem o programa de tempo integral.
- Identificar concepções e expectativas dos profissionais da escola, bem como ações que articulem o currículo escolar às atividades desenvolvidas no programa.
- Atuar em contexto acompanhando o desenvolvimento escolar de um grupo de alunos atendidos pelo programa.

Nesse percurso, tendo por base os objetivos em destaque, é preciso ressaltar que algumas indagações centrais permearam algumas discussões, a saber: que concepção os envolvidos nesse processo têm de educação integral? Quais práticas pedagógicas envolvem o processo de

articulação do tempo durante a ampliação da jornada escolar dos alunos? Como vem sendo desenvolvido o trabalho pedagógico dentro da sala de aula, realizado pelos professores que são responsáveis pelo atendimento aos alunos que participam do programa?

Em nossas reflexões, tomamos por referência os aportes da Sociologia Figuracional elaborados por Norbert Elias, em diálogo com a literatura existente no campo da educação integral, particularmente os estudos que tratam da implementação dos programas de jornada ampliada, procurando entender como a ampliação do tempo de permanência da criança na escola pode configurar-se em maiores oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, Elias (2011, 1998) contribui para nossas análises, quando examina os conceitos de “figuração”, “interdependência” e “relações de poder” existentes na sociedade. Apoiados nas teses eliasianas, procuramos entender como o programa de tempo integral vem sendo configurado, de modo prático, nas diferentes experiências encontradas na literatura relacionada ao tema.

Como já foi dito anteriormente, a educação integral faz parte de um conjunto de políticas públicas que visam à garantia do direito a uma educação de qualidade desde a ampliação do tempo e das oportunidades educacionais. Assim, o contexto da elaboração de uma política pública abrange inúmeros aspectos inerentes à realidade em que ela surge. Um dos aspectos que relacionamos aqui consiste na articulação necessária entre os sujeitos envolvidos nesse processo de elaboração. Em Elias, podemos chamar essa articulação de “interdependência”, visto que os indivíduos atuam de forma conjunta, entorno de objetivos comuns. Desse modo, envolve um processo dinâmico em que os vários sujeitos assumem diferentes configurações dentro desse espaço. Assim, entendemos que a ampliação do tempo do aluno na escola pode ser potencializada pela via do currículo, já que o aluno, seja no tempo parcial, seja no tempo integral, promove sua formação na qualidade de sujeito em seus aspectos constitutivos. Desta forma, entendemos que os termos “currículo” e “formação integral” são interdependentes, quando nos referimos à educação em tempo integral.

À vista disso, é importante destacar que, de forma geral, os estudos eliasianos apontam que a vida em sociedade pode delinear-se por diferentes configurações que, com o passar o tempo, constituem o processo civilizador.

Assim, para a realização desta pesquisa, optamos por utilizar a pesquisa-ação por considerá-la mais adequada às demandas propostas nos objetivos da pesquisa, conforme justificamos no capítulo destinado à descrição dos percursos metodológicos na pesquisa.

Considerando os objetivos propostos, organizamos o trabalho na seguinte estrutura: no primeiro capítulo, apresentamos nossa proposta de pesquisa, as considerações iniciais sobre o tema a ser estudado, bem como os esclarecimentos acerca das diferenças entre as expressões “educação integral” e “educação em tempo integral”.

No segundo, apresentamos as contribuições da perspectiva sociológica figuracional de Norbert Elias para a compreensão da temática em estudo, buscando aproximar os conceitos eliasianos do contexto de nossa pesquisa. Também buscamos fazer uma breve explanação sobre a história social da infância e o surgimento da educação infantil, de modo a relacioná-los com os conceitos eliasianos inerentes a essa temática. Neste mesmo capítulo, realizamos um levantamento dos aspectos legais que envolvem a política de educação em tempo integral, para, em seguida, no terceiro, apresentar a revisão de literatura com algumas produções acadêmicas relacionadas à educação em tempo integral, nas quais buscaremos elementos balizadores dos eixos de análise da pesquisa.

No quarto, apresentamos os percursos metodológicos que adotamos em nossa pesquisa. Assim, descrevemos os caminhos percorridos para a coleta de dados, o campo empírico de investigação e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

No quinto, buscamos esclarecer as definições existentes para o termo “educação integral”. Destacamos a vulnerabilidade social como uma das características presentes na execução da política de tempo integral, no intuito de refletir e questionar os motivos pelos quais essa característica se apresenta como um dos critérios de acesso dos alunos ao programa. Nesse mesmo capítulo, apresentamos a discussão sobre a parceria entre setores públicos e privados, para esclarecer alguns aspectos referentes a esse modelo organizacional.

No sexto capítulo trazemos a sistematização de nossa análise de dados, utilizando três categorias de análise para melhor organização das informações coletadas.

E, por fim, no sétimo e último capítulo, trazemos as considerações finais de nosso estudo, apresentando possíveis conclusões sobre esta pesquisa.

Feitas as devidas considerações, iniciamos nossas discussões com base nas contribuições que a Sociologia Figuracional pode trazer para nosso estudo.

2 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA FIGURACIONAL PARA PENSAR A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

O Programa de Educação Ampliada na modalidade de Educação Integral configura-se atualmente como uma política pública implementada pela rede municipal de ensino de Vitória-ES. Para a discussão sobre política pública, recorremos aos argumentos de Teixeira:

Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, neste caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos, nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. [...] As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Com base no exposto, observa-se que as políticas públicas consistem em um processo dinâmico à medida que, no percurso de sua elaboração, são necessárias negociações e mobilizações por parte dos envolvidos. Essas mobilizações envolvem a participação de diferentes indivíduos que, por sua vez, fazem parte de uma sociedade. Assim, observamos que o processo de elaboração de uma política pública está diretamente ligado às interdependências (inter-relações) que se estabelecem durante esse processo.

As interdependências dos indivíduos, e as coerções que sua dependência recíproca exerce, têm origem em determinadas necessidades e ideais humanos, socialmente marcantes. O modo da dependência recíproca varia conforme aparecem as necessidades sociais que levam a novos vínculos entre as pessoas (ELIAS, 2001, p. 150).

Nesse sentido, Elias (1994, p. 249) trabalha as noções de indivíduo e sociedade como processos interdependentes: “[...] a rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que aqui é chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes”.

No contexto dessa afirmativa, observamos que, para Elias, a análise e compreensão da sociedade não podem ser feitas sem considerar o indivíduo e vice-versa.

A fim de entender estruturas e processos sociais, nunca é suficiente estudar um único estrato funcional no campo social. Para serem realmente entendidas, essas estruturas e processos exigem um estudo das relações entre os diferentes estratos funcionais que convivem juntos no campo social e que, com a mais rápida ou mais lenta mudança nas relações de poder provocada por uma estrutura específica desse campo, são, no curso do tempo, reproduzidas sucessivas vezes (ELIAS, 1993, p. 239).

Nesse contexto, o conceito de educação em tempo integral surge do debate relacionado às políticas educacionais voltadas para a ampliação da jornada escolar do aluno, considerando que essa ampliação poderia (ou ao menos deveria) promover maiores possibilidades aos estudantes, tais como maior qualidade no processo de escolarização/aprendizagem desses alunos, formação para o trabalho, diminuição do risco e vulnerabilidade social, entre outros. Desse modo, quando uma modalidade de educação apresenta a possibilidade de assumir determinadas funções dentro de um contexto político, ela passa a assumir também uma “figuração” específica dentro do cenário que compõe nossa sociedade.

No que diz respeito à educação em geral, tanto material como simbolicamente, toda prática educativa é uma prática coletiva. Portanto toda problemática educacional o é em termos relacionais. Deste modo, dependerá da configuração/figuração [...] que divisemos para poder fazer uma análise pertinente e enriquecedora (KROTSCH, 2014, p. 74).

Com o objetivo de melhor compreendermos essas relações dentro do ambiente escolar, elegemos alguns conceitos sociológicos que nos auxiliem e melhor analisem a política de educação em tempo integral com jornada ampliada, tomando-a desde as inter-relações (interdependências) estabelecidas entre os sujeitos que fazem parte desse processo.

O surgimento da política de educação em tempo integral com jornada ampliada nos leva a pensar tanto sobre a variedade e a natureza das mudanças pelas quais a sociedade tem passado quanto sobre as “interdependências” e “configurações” que surgem dentro desse cenário. Relativamente a isso, Elias (1994) nos fala da crescente especialização das sociedades que aumenta as exigências feitas ao autocontrole consciente e inconsciente do indivíduo. No que diz respeito às crescentes mudanças ocorridas na sociedade, Elias comenta:

Na história de determinada sociedade, as mudanças nessa direção podem ser observadas de diferentes maneiras. Sintoma característico dessas mudanças é a utilização de certos objetos como padrões genericamente reconhecidos nas transações [...]. O uso de peças de metal, cujo peso e valor social são garantidos pela estampa impressa de um governante, ou, pelo menos, de uma autoridade central, implica uma organização bastante sólida (ELIAS, 1994, p. 112).

Sendo assim, compreendemos que o surgimento de uma política voltada para ampliação da jornada escolar dos alunos se configura em um aspecto do processo civilizatório, à medida que, no percurso desse processo, a sociedade atribui à escola uma responsabilidade progressiva pela transmissão de conhecimentos formais e pela produção de comportamentos sociais, como a “vergonha”, a autorregulação (autocoerção) e o controle das emoções, sentimentos que surgem do processo de socialização/civilização do indivíduo. Assim, Elias afirma que a civilização pode ser entendida como uma mudança no controle das emoções a

qual “[...] guarda estreita relação com o entrelaçamento e interdependência crescente das pessoas” (ELIAS, 1993, p. 54).

À vista disso, entendemos que não é cada sujeito que produz a civilização, mas são os atos dos sujeitos singulares agregados uns aos outros que a tornam universal e produzem ou não a civilização. Desta forma, processos sociais e seres humanos singulares são inseparáveis. Essas interdependências fazem parte do que Elias chama de “processo civilizatório”. Sobre a ideia de processo, Elias nos explica:

A imagem do homem como “personalidade fechada” é substituída aqui pela “personalidade aberta” que possui um maior ou menor grau (mas nunca absoluto ou total) de autonomia face a de outras pessoas e que na realidade, durante toda a vida é fundamentalmente orientada para as pessoas e dependente delas. A rede de interdependências entre os seres humanos é que os liga. Elas formam o nexo do que aqui é chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização, e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. Este motivo, por que, conforme afirmado antes, não é particularmente frutífero conceber os homens à imagem do homem individual. Muito mais apropriado será conjecturar a imagem de numerosas pessoas interdependentes formando configurações (isto é, grupos ou sociedades de tipos diferentes) entre si. Vista deste ponto de vista básico desaparece a cisão na visão tradicional do homem. O conceito de configuração foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocamente que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, o que chamamos de “sociedade”, não sendo uma abstração dos atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um “sistema” ou “totalidade” para além dos indivíduos, mas a rede de interdependência por eles formada (ELIAS, 2011, p. 240).

Em sua obra *O Processo Civilizador* (1993), Elias analisa a história dos costumes desde a formação do Estado Moderno e suas influências sobre a civilização. Ao longo das leituras de suas obras, é possível observar que as transformações sucessivas na civilidade humana permitiram o atual grau de civilização e o desenvolvimento de nossa época.

Sendo assim, o conjunto dessas transformações permitiu a constituição da atual civilização ocidental. Sobre o conceito de civilização, o autor argumenta que

[...] expressa à autoconsciência do Ocidente. Poderíamos inclusive afirmar a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’. Com esse termo, a sociedade ocidental procura descrever em que constitui seu caráter especial e tudo aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras (costumes), o desenvolvimento de seu conhecimento científico ou visão de mundo, e muito mais (ELIAS, 2000, p. 5).

Assim, para Elias, o processo de civilização, que perpassa diferentes sociedades, comporta diferentes relações de interdependência, as quais produzem as mais diversas figurações sociais, cujas alterações são resultado de outras relações de interdependência existentes em seu interior, fazendo com que o processo de civilização não se realize de forma homogênea e retilínea.

Há figurações de estrelas, assim como de plantas e animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos, é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos (ELIAS, 2006, p. 25).

Dessa maneira, o processo de civilização ocorre desde os processos de “individualização” (ELIAS, 2006) do ser humano singular. Por isso, o processo civilizador deve ser entendido como uma mudança em longo prazo das estruturas da personalidade e mudanças na sociedade, visto que ambas caminham para um nível mais alto de diferenciação e integração social que é próprio da configuração estatal da sociedade. Compreendendo esse processo de individualização como o processo de constituição do sujeito (subjativa e objetivamente), a inserção de um aluno em um programa de ampliação da jornada escolar em tempo integral contribui para esse processo de individualização à medida que se propõe a promover uma formação voltada para os diferentes aspectos constitutivos do sujeito. O processo educacional abrange diversas atividades sociais que ocorrem em muitos espaços da escola e até mesmo fora dela. Sendo assim, essas atividades vão proporcionar aos alunos o acesso a diversas experiências culturais e conhecimentos que, por sua vez, os constituirão como sujeito.

Por conseguinte, justificamos nossa escolha pela teoria sociológica figuracional em razão de Elias nos apresentar a sociedade e o indivíduo como elementos indissociáveis, o que vem a ser uma importante consideração para nosso estudo, quando nos referimos ao processo educacional que ocorre em diversos contextos sociais, em diferentes configurações e interdependências. Nesse sentido, a educação integral com jornada ampliada retrata uma forma de atendimento educacional em que diferentes modos de relações são estabelecidos de acordo com a configuração assumida por ela em um determinado contexto. Assim, pretendemos identificar quais são essas configurações e interdependências que se formam no contexto de uma escola que faz parte do programa em questão, analisando os diferentes aspectos que envolvem a relação entre indivíduo e sociedade.

Considerando que a sociedade constitui o conjunto das relações entre os indivíduos e só existe porque grande número de pessoas quer e faz certas coisas isoladamente, as quais continuam a funcionar independentemente das intenções particulares, fazendo que as grandes transformações históricas independam da estrutura e da maneira como ela se transforma, é que pretendemos embasar nossa pesquisa. Como nos explica o autor:

Que tipo de formação é esse, esta sociedade que compomos em conjunto, que não foi pretendida ou planejada por nenhum de nós, nem tampouco todos nós juntos? Ela só existe por que existe um grande número de pessoas, só continua a funcionar por que muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, e no entanto sua estrutura e suas grandes transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular (ELIAS, 1994, p. 13).

Assim, Elias chama a atenção para a necessidade de compreendermos sociedade e indivíduo como um todo, e não como estruturas separadas. Para ilustrar essa relação, o autor faz uma analogia com uma melodia na qual não podemos compreender seu sentido, examinando cada uma de suas notas separadamente, sem relação com as demais (ELIAS, 1994, p. 25). Desse modo, ele argumenta:

Deve-se começar pensando na estrutura do todo para se compreender a forma das partes individuais. Esses e muitos outros fenômenos têm uma coisa em comum, por mais diferentes que sejam em todos os outros aspectos: para compreendê-los, é necessário desistir de pensar em termos de relações e funções. E nosso pensamento só fica plenamente instrumentado para compreender nossa experiência social depois de fazermos essa troca.

Da mesma forma, ocorre com o ser humano, quando nos referimos à condição de dependência (interdependência) natural do convívio com outras pessoas. Sem o convívio na sociedade, a criança pode crescer fisicamente, mas não psicologicamente. Sobre isso, Elias argumenta:

Ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto (ELIAS, 1994, p. 27).

Assim sendo, entendemos que a escola pode assumir um papel de fundamental importância no que diz respeito ao processo de constituição da personalidade e evolução da criança, à medida que possibilita diversas situações socializadoras, nas quais são permitidas à criança oportunidades de interação com o outro. No processo de socialização e de aprendizagem sobre a vida, tanto a escola como a família, assumem uma posição única na constituição desse indivíduo. Assim, Elias (1994) argumenta que, somente inseridas em uma rede de

interdependências, as crianças aprendem e desenvolvem o autocontrole. Nesse sentido, Leão nos diz:

Um indivíduo adquire sua marca própria a partir da história de suas relações sociais, pois as formas do convívio o levam a adotar regras de refreamento. Essas relações com os indivíduos entre si, por sua vez, são diferentes em sociedades com estruturas diferentes. Em contrapartida, conclui Elias, a formação do caráter individual da criança, o desenvolvimento do autocontrole psíquico, enfim, a historicidade de cada indivíduo, que é a travessia do crescimento até a idade adulta, torna-se a chave para a compreensão do que é sociedade (LEÃO, 2007, p. 76).

Nesse caso, a noção de configuração (figuração) humana nos remete aos processos de experiência e aprendizagem que esses indivíduos terão, considerando sua singularidade.

O convívio dos seres humanos em sociedades tem sempre, mesmo no caos, na desintegração, na maior desordem social, uma forma absolutamente determinada. É isso que o conceito de figuração exprime. Os seres humanos, em virtude de sua interdependência fundamental uns dos outros, agrupam-se sempre na forma de figurações específicas (ELIAS, 2006, p. 26).

Do mesmo modo, os indivíduos que ocupam as diversas posições sociais representam, cada um, determinada figuração nesse contexto. Outro aspecto que deve ser ressaltado é que Elias nos apresenta um conceito de figuração em que os seres humanos são compreendidos como unidades autônomas ou independentes, pois cada um dos indivíduos necessita um dos outros, dependentes e ligados reciprocamente, de modo bastante diverso (BRANDÃO, 2000).

Assim, a interdependência e as mudanças nas figurações humanas permitem a transmissão de experiências ao longo de gerações. Essas experiências estão diretamente ligadas às vivências por que o indivíduo passou, as quais, por sua vez, estão ligadas ao contexto social em que viveu. Assim, o modo pelo qual ocorrerá essa “transmissão de conhecimentos” está diretamente ligado ao contexto social da época. Nesse contexto, encontramos aqui a educação em seu sentido mais amplo, à medida que possibilita os processos de coerção social e auto coerção por meio da obtenção do conhecimento formalmente adquirido. Nessa linha de pensamento, torna-se necessário destacar a escola como uma das principais instituições responsáveis por essa transmissão de conhecimentos formais; por conseguinte, como um local onde ocorrem diferentes tipos de relações (interdependências). Em seu cotidiano, na complexidade das relações estabelecidas em seus espaços, percebe-se que o trabalho coletivo é preponderante, visto que a cooperação entre os sujeitos que atuam nesse espaço passa a ser de fundamental importância para que o processo pedagógico ocorra de forma articulada. Essa articulação requer que os indivíduos envolvidos no processo tenham em mente que o trabalho coletivo venha a ser um dos caminhos para o alcance de objetivos propostos naquele

ambiente. Desse modo, essa articulação está diretamente ligada à interdependência, sendo esta um dos elementos responsáveis pela condução do processo pedagógico dentro da instituição escolar. Faz-se necessário destacar que, no contexto desse processo, estão as práticas curriculares propostas pela escola aos alunos que fazem parte da educação integral com jornada ampliada. Isso consiste em outro ponto de análise que pretendemos desenvolver ao longo de nossa pesquisa, uma vez que o currículo proposto interfere diretamente na constituição do sujeito em seus diferentes aspectos. A forma de condução do processo de escolarização do indivíduo e a apropriação dos conhecimentos poderão determinar mudanças de comportamento e suas formas de convivência, adaptando-se ao contexto social de forma a “autorregular-se”.

O processo de civilização está relacionado à auto-regulação adquirida, imperativa para a sobrevivência do ser humano. Sem ela, as pessoas ficariam irremediavelmente sujeitas aos altos e baixos das próprias pulsões, paixões e emoções, que exigiriam satisfação imediata e causariam dor caso não fossem saciadas. Na ausência da auto-regulação, não se poderia sem grande desconforto, adiar – conforme circunstâncias realistas – o aplacamento das pulsões nem modificar a direção da busca desse objetivo. Nessa situação, todos agiriam como crianças pequenas, sem condições de regular as pulsões e as paixões – ou seja, de se auto-regular – e igualmente incapazes, portanto, de viver permanentemente na companhia dos outros (ELIAS, 2006, p. 37).

A capacidade de autorregulação, por sua vez, consiste em um aspecto referente às mudanças na estrutura da personalidade, fato que se torna uma das consequências do processo civilizatório. Essas mudanças referem-se aos termos sociogênese e psicogênese que Elias também traz em sua teoria sociológica.

Como dito anteriormente, essas mudanças trazem novas formas de convívio dentro da sociedade e da escola, respectivamente. Sendo assim, a sociogênese possui estrita relação com a psicogênese, pois, mediante as mudanças sociais, ocorrem as mudanças psicológicas e vice-versa. De acordo com Brandão:

A teoria dos processos de civilização proposta por Elias baseia-se na defesa de que toda e qualquer transformação ocorrida na estrutura da personalidade do ser individual (psicogênese) produz uma série de transformações na estrutura social em que o indivíduo está inserido. Da mesma maneira, as diversas transformações que ocorrem constantemente nas estruturas das sociedades (sociogênese), especialmente nas relações sociais, produzem alterações nas estruturas de personalidades dos seres individuais que a compõem (BRANDÃO, 2000, p. 10-11).

Esses conceitos estão intimamente relacionados com a ideia em Elias (1993) de *habitus*, pois, nesse caso, há a compreensão de que as mudanças culturais se dão em razão de sentimentos,

como vergonha e repugnância, conduzindo, assim, as mudanças na psicogênese e na sociogênese em uma direção que processualiza a ideia de civilidade.

Outro conceito de Elias que utilizaremos em nosso estudo refere-se ao conceito de “poder”. Quando falamos em poder, isso tem relação com o fato de que existem grupos de indivíduos que “[...] podem monopolizar aquilo que os outros necessitam, como por exemplo, comida, amor, segurança, conhecimento etc. Portanto, quanto maior as necessidades desses últimos, maior é a proporção de poder que detêm os primeiros” (ELIAS, 1994, p. 53). Quando um determinado grupo de pessoas monopoliza aquilo que será essencial à vida de outro grupo, decorre daí, então, uma situação de exclusão social deste último. Tais relações são entendidas como “relações de poder”, não somente no sentido de detenção das necessidades básicas, mas sobretudo como diferenças no grau de organização dos seres humanos envolvidos nesse processo.

Neste caso, ao relacionarmos essa questão com um programa de educação integral com jornada ampliada, entendemos que, diante do cenário educacional que se estabelece diariamente, é possível observar que somente alguns assumem uma posição privilegiada pelo sistema, monopolizando elementos que são indispensáveis à sobrevivência. Diante dessa posição “privilegiada” que alguns indivíduos assumem diante do sistema em que estão inseridos, notamos que a igualdade de oportunidades não ocorre de forma homogênea.

Partindo do contexto que encontramos no programa de ampliação da jornada escolar do município de Vitória, observamos que o público prioritário a ser atendido compõe um grupo de pessoas que não possuem essa “posição privilegiada” diante do sistema econômico, visto que são alunos que, em sua maioria, se encontram em situação de vulnerabilidade social, sendo excluídos de processos sociais que seriam relevantes para seu processo de individualização. Diante disso, a possibilidade de existir uma educação integral surge como emancipação desse sujeito, de forma a proporcionar novos caminhos para sua formação.

Essa desigualdade nos remete a outro conceito eliasiano, de estabelecidos e *outsiders*. Em sua obra denominada “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” (ELIAS, 2000), é possível fazer uma analogia com o que Elias chama de estabelecidos e *outsiders*, compreendendo esses dois grupos pertencentes a uma mesma comunidade, os quais, por sua vez, estabelecem relações de poder e,

consequentemente, de interdependência. Nesse livro, Elias trata de um estudo sobre as relações de poder estabelecidas em uma pequena comunidade, Winston Parva, na Inglaterra. Assim, em um modelo empírico de investigação, nos traz o modelo teórico das configurações e nos leva a refletir sobre o poder e a relação entre indivíduo e sociedade.

Da figuração estabelecidos/*outsiders*, Elias identifica que o grupo estabelecido atribuíra aos seus membros características humanas superiores, excluindo os membros de outros grupos. Quanto ao impacto de processos estigmatizantes na constituição da personalidade dos *outsiders*, Elias afirma:

Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último, e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo (ELIAS, 2000, p. 24).

Buscando aproximar/relacionar os dados referentes a este estudo com nossa temática em questão, observamos que muitas vezes esse tipo de realidade ocorre dentro dos espaços educativos, visto que muitas crianças que fazem parte do programa de educação em tempo integral são os que representam, nessa analogia, o grupo *outsider*. Assim, vemos implícitas relações de poder que perpassam variados aspectos. Em consonância às observações de Elias, procuramos levantar aqui características que se aproximam do estudo realizado, de modo a fundamentar nossa pesquisa.

Outra contribuição relevante que Elias nos traz refere-se à compreensão dos fatos sociais como parte de uma “rede”. Para Norbert e Elias, as relações sociais são explicadas como uma teia de complexas interdependências, criada pelas interações humanas, entre indivíduos diferentes e/ou iguais. Como citado anteriormente, para a concretização do Programa de Educação em Tempo Integral, é necessária a articulação entre as Secretarias Municipais de Saúde, Educação e Assistência Social, configurando-se, assim, num trabalho em rede. Para o desenvolvimento do programa, é necessário constantes articulações, visto que a educação em tempo integral é considerada uma política pública de âmbito social. Assim, Elias contribui para nosso estudo, pois parte de uma base empírica para estudar as relações sociais de modo interdisciplinar e interdependente, evidenciando o entrelaçamento entre as pessoas e a formação de configurações específicas em diferentes cenários.

Desse modo, a teoria sociológica de Norbert Elias permite-nos compreender alguns aspectos sobre o processo de escolarização de alunos que fazem parte do programa de educação em/de tempo integral, tornando mais claro o entendimento sobre como se configuram as relações estabelecidas dentro do espaço destinado à educação desses alunos. Considerando a escola como um espaço político, de relações, de inter-relações, de figurações e, portanto, lugar de interdependências, propomo-nos a embasar nosso estudo nessas reflexões.

2.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NO PROCESSO CIVILIZADOR

Ao pensar em uma pesquisa voltada para a educação infantil em tempo integral, torna-se evidente a necessidade de abordagem sobre a infância, de modo a contextualizar os estudos sobre os quais nos debruçamos. Assim, neste capítulo buscamos fazer uma breve explanação sobre a história social da infância e o surgimento da educação infantil, de modo a relacioná-los com os conceitos eliasianos inerentes a essa temática.

Monarcha (2001, p. 2) explica a origem da palavra “infância”, que vem do vocábulo latino *infantia*: idade até os sete anos, caracterizada pela falta de “eloquência e dificuldade em explicar-se”, ou seja, a infância é tida como um período da vida em que a criança é incapaz de falar a si mesma. Assim, chama-nos atenção para o fato de que “a infância é, sobretudo, construção de ordem social e cultural, eficaz e significativa, a qual, em cada época, tem-se a pretensão de definir de forma estável e concreta, engendrando frequentemente práticas e processos educativos de natureza prescritiva e normatizadora”.

De forma semelhante, Kuhlmann (2007) apresenta uma definição da palavra infância:

Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão (KUHLMANN, 2007, p. 17).

Ainda no que se refere à concepção de infância, Heywood (2004) esclarece que, na Idade Média, não havia a valorização da criança como um ser histórico, ou seja, o que ocorria de fato era a invisibilização da infância.

Segundo Ariès a civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala. Não havia noção de educação, tendo os medievais se esquecido da *paidéia* da civilização clássica, nem qualquer sinal de nossas obsessões contemporâneas com os problemas físicos, morais e sexuais de infância. A “descoberta” da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, “uma espécie de quarentena” antes que pudessem integrar o mundo dos adultos (HEYWOOD, 2004, p. 23).

A roda dos expostos era um exemplo claro do descaso com as crianças, pois consistia em um mecanismo utilizado para abandonar as crianças recém-nascidas, que, por sua vez, ficavam sob o cuidado das instituições de caridade.

As rodas de expostos tiveram origem na Idade Média e na Itália. Elas surgiram particularmente com a aparição das confrarias de caridade, no século XII, que se constituíram num espírito de sociedades de socorros mútuos, para a realização de Obras de Misericórdia [...] O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado (MARCILIO, 2006 p. 57).

Diante desse contexto, observamos que a criança não recebia o tratamento adequado às especificidades relacionadas à sua faixa etária, no momento em que se considerava esse período de desenvolvimento somente como uma reprodução de estruturas representadas pelos adultos. Evidenciamos tal questão quando encontramos em Ariès (2006) a informação de que, na escola medieval, se misturavam meninos e homens de todas as idades, ensinados pelo mesmo mestre. Essa indiferença pela idade ocorria de forma despercebida, à medida que era natural um adulto desejoso de aprender “se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos” (ARIÈS, 2006, p. 108).

A escola medieval não dispunha de um lugar próprio para o ensino, ou seja, de acomodações adequadas para as crianças.

A escola não dispunha então, de acomodações amplas. O mestre instalava-se no claustro após livrá-lo dos comércios parasitas, ou então dentro da porta da igreja. Mais tarde, porém, com a multiplicação das escolas autorizadas, quando não tinha recursos suficientes, ele às vezes se contentava com uma esquina de rua. [...] Em geral, o mestre alugava uma sala, uma *schola*, por um preço que era regulamentado nas cidades universitárias. [...] Em Paris, essas escolas se concentravam numa rua, a Rue Du Foaurre: *vicusstraminis*. Essas escolas, é claro, eram independentes umas das outras. Forrava-se o chão com palha, e os alunos aí se sentavam (ARIÈS, 2006, p. 108).

Somente no século XV, começou a dividir a população escolar em grupos de mesma capacidade que eram subordinados à direção de um mesmo mestre. Mais tarde se passou a designar um professor especial para cada grupo e as classes e professores eram mantidos em um lugar comum. Essa estrutura acentuava a necessidade de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno, o que se opunha tanto aos métodos medievais de simultaneidade ou de repetição como à pedagogia humanista³, que não distinguia a criança do homem e confundia a instrução escolar com a cultura. Assim, essa distinção indicava o início de uma

³ A pedagogia humanista é a corrente pedagógica que tem como fim o aluno no processo de aprendizagem.

conscientização das diferentes fases da vida (infância e juventude) e do sentimento de que, no interior dessas fases, existiam várias categorias. Assim, no século XVII, as crianças mais novas foram separadas das mais velhas, ou seja, crianças de 5 a 7 anos permaneciam separadas das crianças de 10 e 11 anos nas escolas e nas classes dos colégios.

A escola e o colégio – que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes – tornaram-se, no início dos tempos modernos, um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral quanto intelectual, de adestrá-las graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, afastá-las da sociedade dos adultos. O colégio começou a separar os alunos em diversas séries escolares, impedindo assim o convívio entre as diferentes idades, preocupação que se tornou efetiva apenas no século XIX, pois para a escola medieval, quando ingressava na escola, a criança entrava automaticamente no mundo dos adultos (GOUVEIA, 2006, p. 78).

Mesmo diante desse suposto “avanço” na concepção sobre as diferentes fases da vida, até meados do século XX a criança era concebida como tábula rasa e um ser marginalizado pela sociedade até completar a idade adulta.

Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos. Essa confusão, tão inocente que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade e também, um de seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado na vida. Ela sobreviveria a várias mudanças de estrutura (ARIÈS, 2006, p. 109).

De acordo com Gouveia (2006), no Brasil a infância passou a ter maior visibilidade no fim do século XIX, quando, finalmente, a criança passou a ser considerada como um ser em desenvolvimento. Esse novo olhar constituiu uma estratégia para formar um adulto moldado às exigências de um Estado dito moderno (GOUVEIA, 2006, p. 79).

A escola torna-se portadora da tarefa de formação dos homens para a sociedade, sendo responsável pelos aperfeiçoamentos físico, moral e intelectual das crianças. Para tanto criaram-se as múltiplas técnicas disciplinares que pretendiam institucionalizar uma instrução adequada aos alunos, valorizando o culto ao bom hábito por meio da domesticação do corpo e do espírito do indivíduo. Na família e na escola, instruir significa moralizar, disciplinar, fazer com que filhos e alunos pudessem amar e servir à humanidade, e, assim, educá-los, ou melhor, transformá-los em adultos a serviço da nação.

Sobre isso, Krotsch (2014) diz que, se, para Elias, o processo de civilização vai amparado com uma crescente concentração de poder nas mãos do Estado, podemos pensar a escola como um dos apoiadores fundamentais da construção simbólica desse mesmo Estado. Assim, “[...] a escola, como espaço socializador inculca normas e valores socialmente aceitos, e reprime condutas inapropriadas” (KROTSCH, 2014, p. 74). Seu êxito pode manifestar-se, por exemplo, desde os sentimentos de vergonha e culpa, os quais se expressam nesse espaço.

No que tange à educação infantil, recorremos a Monarcha, que nos fala acerca das intenções pedagógicas das primeiras instituições destinadas a essa modalidade de educação:

As instituições de educação para as crianças entre 0 e 6 anos de idade começam a se esboçar no continente europeu ainda no final do século XVII, propagando-se por meio de uma circulação de pessoas e ideias que precisa ainda ser mais bem pesquisada. Criadas para atender as crianças pobres e as mães trabalhadoras, desde o início se apresentaram como primordialmente educacionais (MONARCHA, 2001, p. 5).

Diante dessa afirmação, observamos que inicialmente as instituições de educação infantil tinham um caráter assistencialista, que tinha como um dos principais objetos de análise as condições sociais da criança. Confirmamos tal fato quando, nos escritos de Ariès (2006) e Monarcha (2001), encontramos a denominação “asilos” referindo-se aos colégios destinados aos estudantes pobres.

Nesse sentido Kuhlmann (2007) traz a perspectiva da sociologia da infância, quando diz que a sociologia da escola maternal estaria situada no campo mais amplo de uma sociologia da pequena infância, cujo objetivo consiste em analisar as condições sociais propiciadoras da delimitação de ações específicas orientadas em direção à criança. A esse respeito, comenta:

A história da educação infantil também sugere esse tipo de consideração. As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, e das relações de produção, etc. e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da educação infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas (KUHLMANN, 2007, p. 16).

Relativamente ao surgimento da educação infantil, esta ocorre à medida que a infância passa a ser considerada uma categoria socialmente existente. Sobre isso, Monarcha (2001) esclarece que as instituições de educação infantil iniciam bem discretamente no continente europeu, ainda no fim do século XVIII. A princípio era destinada ao atendimento das crianças pobres e das mães trabalhadoras. A perspectiva assistencialista fazia parte da concepção das creches surgidas naquela época, como na França, em 1826, quando foi criada uma “sala de asilo francesa” que tinha por objetivo “prover cuidados e educação moral e intelectual da criança”. Assim, no fim do século XIX, ocorre uma crescente expansão das relações internacionais, o que, por sua vez, leva as instituições de educação infantil a diversos países.

O quadro das instituições educacionais se reconfigura durante a segunda metade do século XX, compondo-se da creche e do jardim, de infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades. A absorção desses modelos de civilização e progresso combinava as referências vindas

dos centros de propagação europeu e norte-americano, com as peculiaridades de cada país, segundo as suas condições culturais, econômicas, sociais e políticas (MONARCHA, 2001, p. 13)

No Brasil, em 1875, foi fundado o primeiro jardim de infância privado do país, na cidade do Rio de Janeiro denominado “Colégio Menezes Vieira” seguido da escola americana em 1877, em São Paulo. Observamos que, já naquela época, se esboçava a intenção de uma educação voltada para o desenvolvimento de algumas habilidades da criança. Assim, notamos que, no Brasil, a infância ganhou maior visibilidade no fim do século XIX, quando a criança passou a ser considerada um ser em desenvolvimento.

A sala do Colégio Menezes Vieira trazia trabalhos de traçado, dobrado, picado, desenho froebeliano, papel quadriculado, aquarela, feitos pelos alunos do Jardim de Crianças, orientados pela professora Carlota de Menezes Vieira [...] mobília, material de ensino, quadros, mapas, estampas, cartas, aparelhos etc. (MONARCHA, 2001, p. 15).

Mediante uma mudança da visão de infância, tornou-se necessário um rearranjo de ordem econômica e social. Desse modo, era preciso que a educação ministrada às crianças atendesse aos interesses dos “dispositivos de controle”⁴ (GOUVEIA, 2006) que, por sua vez, utilizavam de estratégias para formar um adulto moldado às exigências de um Estado dito moderno. À vista disso,

A escola torna-se portadora da tarefa de formação dos homens para a sociedade, sendo responsável pelos aperfeiçoamentos físico, moral e intelectual das crianças. Para tanto, criaram-se múltiplas técnicas disciplinares que pretendiam institucionalizar uma instrução adequada aos alunos, valorizando o culto ao bom hábito por meio da domesticação do corpo e do espírito do indivíduo. Na família e na escola, instruir significava moralizar, disciplinar, fazer com que filhos e alunos pudessem servir à “humanidade” e, assim, educá-los, ou melhor, transformá-los em adultos a serviço da nação (GOUVEIA, 2006, p. 79).

Diante do contexto apresentado, ao falarmos da invisibilização da infância durante o período medieval, da história da educação infantil, dos processos de mudanças na concepção desse termo e da necessidade de formação de um adulto moldado para o trabalho, podemos observar que a infância é parte da construção de uma experiência histórica e social que nada mais é do que o processo de civilização do qual Elias (1993) nos fala em suas obras, nas quais busca explicar as teorias dos processos de civilização, baseando-se nas relações sociais existentes na sociedade e nas transformações sociais ocorridas nesse contexto, as quais por seu turno geram alterações na estrutura psicológica dos indivíduos dessas sociedades.

Nesse projeto de civilização de que nos fala Elias, aprender o passado, apreendendo-o é, para nós, parte do esforço de entender as alterações sofridas na estrutura psicológica dos indivíduos no decorrer do processo civilizatório e em suas relações

⁴ Alguns dos dispositivos de controle da época eram os militares e os jesuítas.

com a “moderação das emoções espontâneas” e “controle dos sentimentos”, poderoso antídoto contra um risco sempre iminente de aproximar a experiência humana daquilo que seria seu contrário- a natureza associada à barbárie (SILVA, 2005, p. 14).

Sendo assim, o processo de civilização compreende a formação do indivíduo e a da sociedade como mútuas (ELIAS, 1994, p. 52), de modo que o indivíduo traz, em sua constituição, aquilo que foi construído pelo social.

É que a rigor, o modo como uma pessoa decide e age desenvolve-se nas relações com outras pessoas, numa modificação de sua natureza pela sociedade. Mas o que assim o molda não é algo simplesmente passivo, não é uma moeda sem vida, cunhada como milhares de moedas idênticas, e sim, o centro ativo do indivíduo, a direção pessoal, de seus instintos e de sua vontade, numa palavra, seu verdadeiro eu. O que é moldado pela sociedade também molda, por sua vez: é a auto-regulação do indivíduo em relação aos outros que estabelece limites à auto-regulação destes. Dito em poucas palavras, o indivíduo é, ao mesmo tempo, moeda e matriz.

Nesse sentido, a escola passa a constituir um espaço não apenas destinado à sistematização do conhecimento formal, mas também à construção de relações, interações e trocas. Nesse processo de “construção de relações”, ocorre a interdependência entre os sujeitos envolvidos; neste caso, alunos, família e equipe pedagógica.

Se os seres humanos podem compreender-se somente ‘imersos’ em uma troca estrutural (psico e sociogenética) significa que – e aqui se encontra um dos pilares epistemológicos de Elias – a compreensão se dá na relação, isto é, “entre” estas dimensões que boa parte da teoria sociológica havia tomado como antitéticas ou independentes. É assim que, quando falamos da perspectiva teórica elisiana, falamos de uma sociologia “relacional” (KROTSCH, 2014, p. 74).

Dessa forma, entendemos que as práticas e produções que fazem parte de um determinado período histórico, ou de um determinado grupo social, se dão por meio das interdependências estabelecidas entre os sujeitos dessa figuração. Sobre isso, Leão afirma:

No livro “A sociedade dos indivíduos” Norbert Elias argumenta que somente inscritas na rede de interdependência de um grupo formador como família é que as crianças pequenas, mais próximas à natureza, aprendem a desenvolver o autocontrole dos instintos, modelando as suas funções mentais e preparando a sua individualização para o enfrentamento da vida adulta. No processo de socialização e da aprendizagem da vida em grupo, que requer a companhia dos adultos, a posição única que cada pessoa ocupa na rede de relações familiares orienta a sua travessia pela vida. Um indivíduo adquire sua marca própria a partir da história de suas relações sociais, pois as formas de convívio o levam a adotar regras de refreamento (LEÃO, 2007, p. 76).

Sendo assim, entendemos que a recente tendência de ampliação da jornada escolar no Brasil na perspectiva da educação integral aponta um dos aspectos dessa sociedade civilizada, que traz consigo a necessidade de pensar novos modelos de educação para a infância, que hoje é reconhecida como uma fase importante do desenvolvimento humano. Considerando que, em

nossa pesquisa, buscamos verificar o processo de escolarização de crianças inseridas nessa modalidade de educação, torna-se necessário que esses modelos considerem as especificidades dessa etapa do desenvolvimento humano e envolvam os diversos aspectos que fazem parte da constituição do sujeito. Compreendendo a escola como espaço destinado à construção do saber formal, é necessária a sistematização de uma educação infantil organizada em torno de práticas cotidianas consolidadas em um projeto político-pedagógico solidificado.

Diante do contexto escolar, compreendemos que o processo de escolarização proporciona uma nova forma de individualização e distanciamento entre as fases da vida, à medida que traz consigo novas possibilidades de interação social dentro desse ambiente escolar. Entendemos que o processo de formação pelo qual o indivíduo passa nesse ambiente possibilita o desenvolvimento de sua subjetividade e, conseqüentemente, o processo de constituição individual deste sujeito.

A partir desse pressuposto de individualização do sujeito ou constituição do indivíduo, pensado com Elias (1994), o caráter civilizador escolar foi determinante na formação das infâncias brasileiras apontadas ao longo desta discussão [...] Compreendemos que a cultura escolar se faz não somente pelas ações e métodos relacionados à escola, mas por todas as práticas e produções que são parte de um período histórico, como as diversas representações existentes nas artes, na literatura e na cultura (XAVIER; SARAT, 2012, p. 222).

Assim, ao pensarmos em um programa de ampliação da jornada escolar de crianças da educação infantil, torna-se necessário refletir sobre a ampliação de oportunidades de aprendizagem oferecidas a elas. Sobre a aprendizagem, Sarat contribui para nossas análises, quando ressalta:

Para a criança, é essencial o aprendizado como possibilidade de inserção social. Portanto, os espaços de aprendizagem estão presentes nas relações estabelecidas entre adultos e crianças em todas as esferas da vida, seja na convivência cotidiana com familiares, amigos, parentela, nas instituições de formação para os pequenos, a chamada Educação Infantil, bem como em grupos comunitários, mídias e outros. Deste modo, a constituição de uma “sociedade de indivíduos” a partir da educação dos seus grupos – em diferentes períodos da vida humana – pode ser uma chave para entender o processo civilizatório (SARAT, [s.a], [n.p]).

Diante disso, ressaltamos que as oportunidades de aprendizagens oferecidas nos programas de ampliação da jornada escolar devem ter um caráter educativo e emancipador, de modo que a inserção social dos alunos ocorra de forma justa e igualitária. Não pretendemos aqui propor julgamentos referentes às propostas de trabalho oferecidas nesses programas, mas defendemos que tal ampliação precisa vir acompanhada de uma proposta curricular voltada para as

especificidades das crianças que fazem parte da educação infantil, possibilitando, assim, que o processo de escolarização desses alunos proporcione a constituição da cidadania.

Desse modo, entendemos que as aprendizagens oferecidas aos alunos durante a ampliação do tempo de permanência da criança na escola precisam viabilizar uma proposta de formação integral desses indivíduos, para que, assim, essa ampliação realmente faça sentido. À vista disso, Côco contribui para nossa compreensão acerca dessa temática, quando afirma:

Seja no parcial, seja num tempo ampliado no interior da instituição ou reunindo várias instituições, seja com grupos distintos ou com grupos mistos, se integra também nessa questão do tempo a afirmação da importância de que se efetive uma educação integral, considerando a totalidade do sujeito no processo educativo. Essa afirmação ecoa nas formas de organização e proposição das atividades que são realizadas com as crianças, uma vez que agrega referências a projeto pedagógico, formação de profissionais, infra-estrutura, articulação com as famílias e outros, associando tempo de permanência com processos de aprendizagem (CÔCO, [s.d.], p. 2).

Corroborando esse debate, Sarat contribui com reflexões referentes à aprendizagem, quando esclarece as diferentes instâncias nas quais a criança pode estar inserida, de modo que devemos considerar as aprendizagens que ocorrem nesses diversos grupos/espços sociais:

Elias remete à educação e à aprendizagem, às experiências sociais vivenciadas individual e coletivamente; e, neste aspecto, Gebara, apoiado nas teorias do sociólogo, aponta que “nos humanos, formas não aprendidas de direcionamento de condutas perderam sua rigidez genética e tornaram-se amalgamadas e subordinadas a formas aprendidas” (GEBARA, 2009); ou seja, há uma grande necessidade de confiar na educação destinada aos pequenos. Portanto, a educação em períodos anteriores, que era feita praticamente nos espaços familiares, passa a uma esfera estatal e institucional, representando diferentes lugares de aprendizagem.

Desse modo, ao contextualizarmos a infância e a educação infantil em um cenário voltado para um programa de ampliação da jornada escolar, sob as lentes eliasianas, observamos como ocorre o processo de escolarização dos alunos inseridos nessa modalidade de educação. Por um prisma de um “processo civilizador”, buscamos entender as diferentes configurações estabelecidas em um contexto de educação integral, de modo a identificar as interdependências que se formam nesse ambiente.

2.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A legislação brasileira muito avançou nas últimas décadas, para que a educação integral se tornasse um direito de todos. Os marcos legais de que dispomos aqui consistem em apoio para a implementação de ações e programas que contemplem as diversas dimensões do sujeito em seu processo educativo.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, aborda sutilmente a educação integral como um direito, que, com base em práticas democráticas, fundamenta o processo educativo, conforme citamos:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 34).

No art. 206, é citada a gestão democrática do ensino público, o que também dialoga diretamente com a educação integral, que preconiza a intersetorialidade como eixo fundamental das ações educativas. O art. 227 é o que mais responde ao conceito de educação integral, pois afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz, em seu art. 53, que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes [...] o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Ainda no seu art. 59, diz que municípios, estados e a União devem estimular e facilitar a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude. É evidente que o ECA não está normatizando o processo de escolarização, apenas vem reforçar a necessidade de assegurar uma qualidade de educação que colabore para a formação integral de seus sujeitos.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDB-9394/96), a educação assume um papel em que a qualidade e o direito ao processo de escolarização caminham juntos. Assim, afirma em seu art. 2.º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Vale ressaltar também que, na LDB-9394/96, a educação integral deve ser ofertada de maneira progressiva desde o ensino fundamental, conforme seu art. 86. Desde então, as discussões sobre a implementação da educação integral ganhou visibilidade nos debates sobre o processo de formação dos sujeitos.

Em 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo por objetivo melhorar todas as etapas da educação básica do país. Entre as ações de melhoria incluídas no PDE, destaca-se o Programa Mais Educação, que prevê a ampliação da educação em tempo integral no país, atuando como indutor de um programa de educação integral para todas as escolas brasileiras.

Prosseguindo, em 2001 é aprovada a Lei n.º 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010). Agora temos uma discussão ainda mais acirrada sobre a formação integral. O plano prevê que as escolas deveriam dar atenção especial às crianças de baixa renda, oferecendo-lhes a educação em tempo integral. O referido plano previa uma ampliação da jornada escolar para sete horas diárias, conforme conferimos a seguir:

Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.

Durante o período de execução do PNE, tivemos um grande ganho para a educação que foi a criação do FUNDEB pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007, que veio substituir Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, 1998-

2006). Podemos dizer que foi um grande ganho para a educação, quando analisamos que os investimentos deixam de ter somente o ensino fundamental como prioridade.

O novo PNE (2014-2024) indica de forma substancial, por meio de suas metas, o que se deve fazer para garantir o direito social à educação. Também no que se refere à educação integral, temos a meta 6: “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. Não podemos deixar de salientar algumas estratégias que são relatadas no PNE para que tal meta seja alcançada:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

[...] 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

No que tange ao Plano Nacional de Educação, a obrigatoriedade de sua elaboração encontra-se referida no art. 214 da Constituição Federal de 1988, determinando sua formulação com base nos princípios fundamentais da educação como erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e melhoria da qualidade do ensino, entre outros. Já a sua regulamentação foi determinada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que deixou a cargo da União, em colaboração com estados e municípios, a incumbência de organizar o referido plano, que teria vigência decenal, conforme se pode conferir a seguir:

Art. 9.º A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

Art. 10.º Os Estados incumbir-se-ão de: III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

Art. 11.º Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

Historicamente podemos situar o surgimento do PNE desde 2010, quando o MEC entregou o texto do referido plano ao Congresso para tramitação inicial. O texto, com 20 metas e 10 diretrizes, foi apresentado, com atraso, pelo Executivo, tendo em vista que o plano anterior perdeu a validade nesse ano. Em dezembro de 2011, a Câmara divulgou um novo texto do PNE que substituiu o projeto de lei apresentado pelo Executivo em dezembro do ano anterior. Nesse texto, um dos temas que gerariam mais debate seria a meta de investimento para a educação, que, nessa versão, é de 8% do PIB, um ponto percentual maior do que o que constava no texto do governo.

Em 2012, a comissão especial do PNE aprovou a destinação de 10% do PIB para a educação. O financiamento era o ponto mais polêmico do plano que reunia 20 metas que o Brasil deveria atingir na área, em uma década. Somente em 2013, o texto do PNE é aprovado no Senado, quando, entre as mudanças aprovadas em relação ao texto da Câmara, o texto final do Senado propôs ampliar o investimento público em educação, enquanto a proposta inicial era ampliar o investimento público em educação pública. Após quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação foi, enfim, aprovado.

Sendo assim, o PNE apresenta como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de pelo menos sete horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição dos conselhos escolares.

A participação dos educadores, educandos e das comunidades contribuirá para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2009).

Em âmbito nacional, o Programa Mais Educação do governo federal integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação como uma estratégia para ampliar a jornada escolar na perspectiva da educação integral.

Todo esse contexto pelo qual passa a educação básica interfere diretamente na temática da formação integral, educação de tempo integral e qualidade como direito. Assim, a necessidade de regulamentar esse direito vem com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, e a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos deverá estar garantida até 2016.

Por fim, temos o Plano Municipal de Educação (PME), Lei n.º 8.829, de 25 de junho de 2015, do município de Vitória, que promove a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental e a organização curricular na perspectiva da educação integral, trazendo como uma de suas metas o oferecimento da educação em tempo integral, no mínimo em 50% das escolas públicas, de forma a atender ao menos 25% dos alunos da educação básica. Tal objetivo se alinha com o que é proposto no Plano Nacional de Educação e tem por estratégias para sua operacionalização as seguintes ações:

Promover, com o apoio da União, a oferta da educação básica pública em tempo integral por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo ano letivo; fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; entre outros (PMV, 2008).

Ainda no que se refere ao histórico legal sobre a educação integral no município, em 14 de março de 2016, a Prefeitura Municipal de Vitória publica, no Diário Oficial, o Decreto n.º 16.637, que institui o programa Educação Ampliada na modalidade “Educação Integral com jornada Ampliada” na rede municipal. Entre outras citações importantes, faz-se necessário destacar que o referido decreto estabelece que o programa é uma ação complementar à escolarização, pressupondo o “[...] desenvolvimento de atividades complementares de experimentação e orientação pedagógica, cultura e artes, esporte e lazer, educação ambiental e de direitos humanos”.

De modo geral, o decreto assemelha-se bastante com o Decreto anterior n.º 16.571, publicado no jornal A Tribuna, em 2011. Ambos estabelecem como beneficiários prioritários do referido programa os estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, atendidos por programas de transferência de renda.

Tratando de forma mais específica sobre a educação infantil, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNs), que consistem em um conjunto de orientações relacionadas ao planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No que se refere à educação integral, o referido documento estabelece: “É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou

superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição” (DCNEI, 2009, p.15).

Com base nesses marcos, podemos dizer que o debate da educação integral está posto. Contudo, devemos atentar-nos à execução das propostas e projetos que dizem atender a essa nova demanda.

Diante do exposto, é possível observar que as políticas educacionais que vêm sendo constituídas possuem o intuito de diminuir as tensões vivenciadas no cotidiano pelos estudantes.

3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

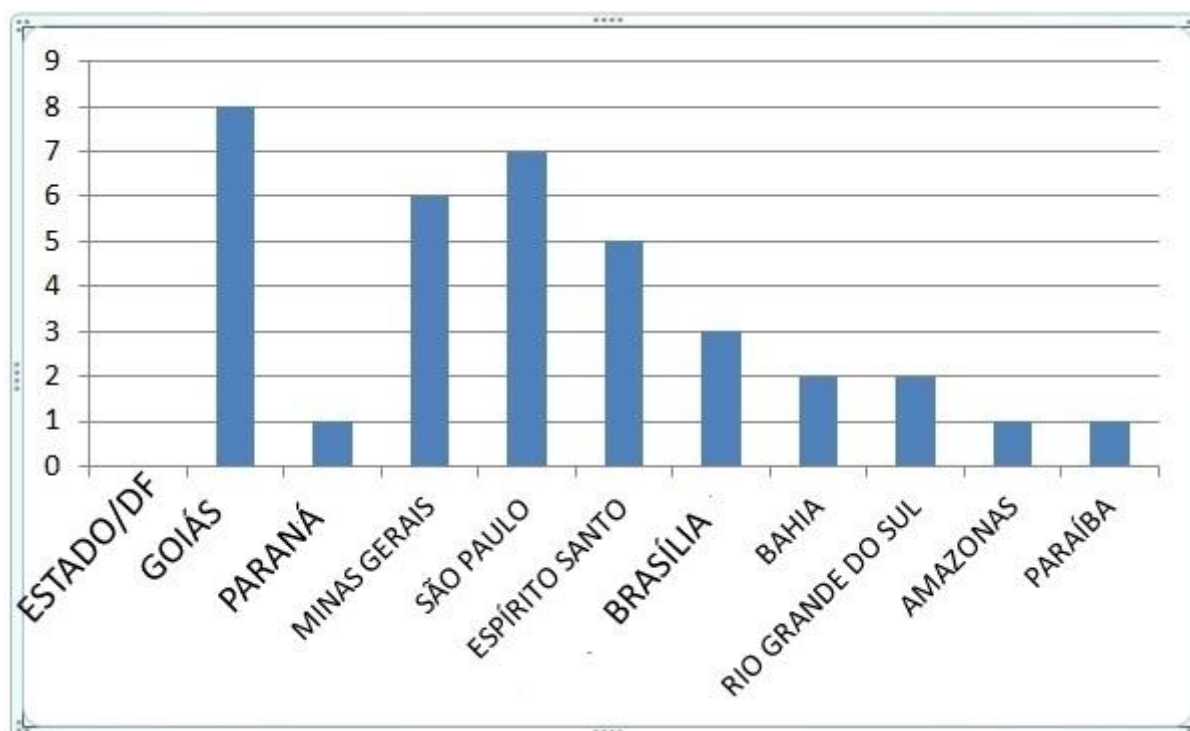
Embora não seja novidade o tema da educação integral, podemos considerá-lo pouco investigado no Brasil até a primeira década do século XXI. Além disso, percebemos que a educação integral está sendo idealizada por muitos gestores educacionais, pois, quando pesquisamos as produções acadêmicas realizadas na área, a temática é apresentada como tendência inovadora para a educação brasileira, conforme podemos conferir no atual Plano Nacional de Educação.⁵ Nesse contexto, surge a necessidade de investigar como essa “escola de tempo integral” vem se configurando nas diferentes experiências encontradas na literatura existente.

Com a finalidade de observarmos o tratamento dado ao assunto no campo da produção acadêmica, fizemos um levantamento das produções existentes no banco de teses da CAPES e no site da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), tendo como recorte temporal os anos de 2011 a 2015. Utilizando os descritores “educação integral”, “programa de tempo integral” e “ampliação da jornada escolar”, encontramos 37 trabalhos, entre os quais 33 dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado. Desses trabalhos, 11 apresentam alguma relação com a proposta deste estudo, considerando que pretendemos investigar se a inserção da criança em um programa de ampliação da jornada escolar contribui para seu processo de aprendizagem. Sendo assim, o currículo que vem sendo materializado no contexto das escolas e dos programas que atuam em uma perspectiva de educação integral constitui importante elemento de análise quando o entendemos como possibilidade de proporcionar maior qualidade e significado ao processo de aprendizagem desses alunos.

Partindo da pesquisa realizada no banco de teses da CAPES, o gráfico abaixo mostra a quantidade de pesquisas encontradas, bem como a diversidade regional dos estudos:

⁵ O Plano Nacional de Educação (2014-2024) prevê, em sua meta 6, oferecer educação em tempo integral no mínimo em 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos a 25% dos alunos da educação básica.

Gráfico 1 – Quantitativo de pesquisas realizadas por região



Fonte: Elaborado pela autora com base no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2015).

Com base nos dados do gráfico 1, podemos observar que os estados de Goiás, Minas Gerais e São Paulo se destacam no que diz respeito às produções acadêmicas relativas ao tema. O quadro 1 permite visualizar como as pesquisas estão distribuídas no território nacional e quais são seus enfoques.

Quadro 1 – Distribuição regional das pesquisas encontradas

Ano	Título e autor(a)	Município pesquisado	Enfoque
2011	A educação integral no município de Goiânia: inovações e desafios Antonio Carlos Mansano Anelada	Goiânia-GO	Investiga a educação integral que está sendo implantada no município, ressaltando as inovações apresentadas e os desafios a serem enfrentados.
2011	A educação escolarizada em tempo integral: um estudo de documentos e de avaliações de uma política pública JeanineRodermel	Curitiba-PA	A pesquisa traz reflexões referentes às avaliações de desempenho em larga escala realizadas pelo governo federal, a Prova Brasil.
2011	Mais tempo na/da escola: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará Valdeney Lima da Costa	Goiânia-GO	Investiga experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará.

2011	Escola de tempo integral: relação entre o programa Mais Educação e propostas de Educação pública integral do Estado de Goiás Núbia Rejaine Ferreira Silva	Goiânia-GO	Analisa a relação entre as propostas de educação pública integral na rede estadual de ensino do estado de Goiás e da rede municipal de ensino de Goiânia.
2011	O projeto escola de tempo integral: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades Veronica Cristina de Almeida e Silva de Barros	Belo Horizonte-MG	Discute o currículo e as práticas no interior da escola com base em análises das concepções, desafios e possibilidades do projeto de tempo integral e busca refletir sobre a relação existente entre o projeto e a melhoria das aprendizagens dos alunos.
2011	Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na rede estadual de Goiás Flávia Osório da Silva	Goiânia-GO	Descreve e analisa a trajetória de implantação da escola estadual de tempo integral no período de 2006 a 2010.
2011	Escola de Tempo Integral: Angústias e desafios dos(as) professores(as) da rede estadual de ensino de Goiás Miria Clemente Freitas	Goiânia-GO	Analisa como está sendo realizada a implementação da escola de tempo integral no estado de Goiás como política de Estado.
2011	O assentamento dezessete de abril e seu projeto de escola integral para o campo Samila Bernadi do Vale	São Carlos-SP	Investiga a implantação do projeto de escola de tempo integral, no cotidiano escolar de uma escola da região.
2011	Escola pública integrada: uma proposta sob análise Inês Odorizzi Ramos	Itajaí-SC	Analisa a configuração dos currículos no que tange às propostas de integração curricular, ao tempo ampliado e aos espaços das três unidades de ensino pesquisadas.
2011	Educação integral e(m) tempo integral: espaços no programa Bairro-escola Alessandra Victor do Nascimento Rosa	Rio de Janeiro- RJ	Realiza a trajetória do programa no que se refere à utilização dos espaços públicos.
2011	A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? uma avaliação do programa escola de tempo integral da rede pública do estado de São Paulo Juliana Maria de Aquino	São Paulo-SP	Amplia a jornada escolar como possibilidade de uma formação mais completa do aluno.
2011	O projeto escola de tempo integral: currículo e práticas: análise de seus desafios e possibilidades Verônica Cristina Figueiredo	Belo Horizonte – MG	Analisa uma proposta de educação em tempo integral com jornada diária de nove horas. Discute o currículo e as práticas do interior da escola.
2011	Tessituras da Rede de atenção à infância e à Adolescência no município de Vitória/ES: uma análise das linhas que compõe o programa de Educação em	Vitória-ES	Analisa as práticas engendradas no Programa de Educação em Tempo Integral implementado nas escolas de ensino fundamental de Vitória-ES, destinado às crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social.

	Tempo integral João Paulo Guidoni		
2011	Implantação e implementação das escolas municipais em tempo integral na cidade de Goiânia Florence Rodrigues Aladares	Goiânia-GO	Analisa a implementação das escolas de tempo integral na cidade de Goiânia, tendo como referencial a proposta preliminar para as escolas municipais de tempo integral e início da execução previsto para 2007.
2011	Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no Distrito Federal entre 2007 e 2011 Maria Cristina <i>Hermeto</i> Dolabella	Brasília-DF	Investiga os desafios e possibilidades encontradas no Distrito Federal no programa de educação integral na educação básica.
2012	Caminhos da Educação integral: histórico, reflexões e desafios Tadeu Ferreira Passos	Salvador-BA	Analisa as contribuições da educação integral na formação e desenvolvimento humano.
2012	A retomada da Educação integral em Brasília: fiel à concepção original de Anísio Teixeira? Kátia dos Santos Pereira	Brasília-DF	O autor procura investigar em que medida a concepção anisiana de educação integral para Brasília norteou a retomada dessa política educacional.
2012	Proposta de Educação Integral do Colégio Militar de Salvador para o Ensino Fundamental: impactos no desenvolvimento humano Márcia Regina Torres Hatakeyama	Salvador-BA	Analisa a compreensão dos docentes com colégio militar de Salvador sobre a proposta político-pedagógica baseada na educação integral e suas contribuições no processo de ensino aprendizagem.
2012	Educação integral: texto e contexto na rede pública de ensino do estado de São Paulo Márcia di Giaimo Mecca	São Paulo-SP	Investiga a relação entre os discursos sobre a educação integral e sua materialização no cotidiano escolar.
2012	Práticas cotidianas na/da educação integral: alternativas e potencialidades emancipatórias Rafael Marques Gonçalves	Juiz de Fora-MG	Investiga os conhecimentos e fazeres saberes tecidos cotidianamente no espaço/tempo da educação integral em tempo integral de uma escola do município.
2012	Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais: limites e possibilidades Ana Clara Gomes	Uberlândia-MG	Identifica, na proposta pedagógica do Projeto de Atenção Integral à Criança (TEIA), implementada pela rede municipal de ensino de Uberlândia, quesitos na sua implantação e desenvolvimento que contribuem para maximizar ou minimizar seu sucesso.
2012	As artes de saberfazer em uma escola de educação em tempo integral Graciele Fernandes Ferreira	Juiz de Fora-MG	O autor busca desinvisibilizar os saberes-fazer tecidos e praticados pelas professoras e pelo professor no cotidiano de uma escola de educação em tempo integral.
2012	Programa Mais Educação: avaliação do impacto da		Analisa o impacto do programa de educação integral sobre o desempenho dos alunos.

	educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul Lauren Lewis Xerxenevsky	Porto Alegre- RS	
2012	Educação em Tempo Integral no município de Vitória: a experiência do Brincarte Maria Aparecida Rodrigues da Costa	Vitória-ES	Discute a gestão do programa Educação em Tempo Integral na educação infantil do município.
2012	Escola Estadual de Tempo Integral: Desafios para o ensino público em Goiânia João Flávio Freire Martins	Goiânia-GO	Investiga qualidade, desafios e desenvolvimento da educação oferecida no município.
2012	A construção de uma escola de educação infantil de Tempo Integral: cavando os achadouros da infância Juliana Beatriz Machado Rodrigues	Porto Alegre- RS	Investiga o cotidiano de uma escola de turno integral.
2012	O ensino médio nas escolas de tempo integral Janilce Negreiros Ferreira	Amazonas-MA	Analisa política de criação das escolas de ensino médio de tempo integral da rede estadual de ensino.
2012	Escola de tempo integral na rede estadual de Goiás: escola do conhecimento ou do acolhimento? Maria da Luz Santos Ramos	Goiânia-GO	Investiga como a escola de tempo integral vem se configurando: em espaços de conhecimento ou acolhimento é a indagação que permeia a pesquisa da autora.
2012	Sentidos constituídos na educação em tempo integral Thais Peluzo Abreu Faleiros	São Paulo-SP	Analisa a dimensão subjetiva da atuação docente na escola de tempo integral.
2012	A política da escola de tempo integral no estado de Minas Gerais: processo de implantação, experiências e perspectivas Juliana Martins do Amaral	Belo Horizonte-MG	Investiga o processo de concepção e implantação da educação integral como uma experiência de política pública educacional.
2012	Escolas de tempo integral; oficinas de arte e seus professores Alik Santos Antolino	Campinas-SP	Analisa ações ocorridas devido à implantação da educação em tempo integral.
2012	Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual: uma investigação sobre “ficar na escola o dia todo” Emília Cristina Ferreira de Barros	João Pessoa-PA	Analisa o impacto das propostas de escola de tempo integral na vida dos estudantes.
2012	Gestão do Projeto de escola de tempo integral: estudo de caso de suas escolas estaduais da	Uberaba-MG	Investiga o papel dos gestores escolares na implementação da política de educação em tempo integral.

	superintendência regional de ensino de Uberaba Lindaure Ferreira Vaz Barreto		
2012	Educação de período integral e inclusão: uma análise do programa Superescola Fabricio Tineo dos Santos	Santos-SP	Foca o olhar dos professores de educação física de modo a desvelar os significados da prática docente, do ensino integral e da inclusão social.
2012	Programa “Cidadescola” no 1.º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula Nair Correia Salgado de Azevedo	Presidente Prudente-SP	Analisa a ampliação do ensino fundamental no Brasil.
2012	O programa mais educação: as repercussões da formação docente na prática escolar Jaime Ricardo Ferreira	Brasília- DF	Investiga a formação inicial e continuada de professores.
2013	O programa de educação em tempo integral da Prefeitura Municipal de Vitória: contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar Cristina Nascimento da Mota	Vitória-ES	Analisa a gestão da educação integral no município.
2015	O programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões Marlene de Fátima Cararo	Vitória-ES	Investiga as intenções e tensões presentes na relação entre a educação escolarizada em tempo integral e as políticas sociais implementadas pelo governo federal no combate à pobreza e vulnerabilidade social.
2015	Curricul(o/a)rizando a cidade: enredamentos possíveis das práticas políticas dos/as praticantes pensantes do Programa Educação em Tempo Integral no território-cidade de Vitória-ES Ricardo Figueiredo	Vitória-ES	Busca compreender as práticas e políticas engendradas pelos sujeitos envolvidos no programa no que diz respeito às processualidades de invenção dos currículos praticados nas escolas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2016).

Ao analisarmos o quadro 1, entendemos que os enfoques dados aos trabalhos partem de diferentes naturezas, constituindo, assim, estudos em vários aspectos referentes à educação integral. Porém, observamos que, em relação a esses estudos, nenhum deles procurou focalizar as questões que envolvam “os percursos de escolarização de alunos da educação

infantil em um contexto de programa de jornada ampliada”, a respeito de saber se essa ampliação promoverá maior qualidade no processo de aprendizagem dos alunos inseridos no programa, o que caracteriza o foco de nosso estudo.

Desse total de teses e dissertações pesquisadas selecionamos 11 estudos que nos ajudaram a compreender como a ampliação da jornada escolar contribui para o processo de aprendizagem dos alunos participantes do programa de educação ampliada. Conforme veremos, é recorrente os desafios encontrados na materialização dessa política, nos diversos municípios em que foi implementada.

Dada à diversidade de enfoques apresentada nos estudos, optamos por eleger categorias de análise baseadas nos objetivos de nossa pesquisa, facilitando, também, melhor organização do texto. Buscamos possíveis aproximações e distanciamentos entre as pesquisas encontradas e nossa proposta de estudo, pois acreditamos que, com base nos dados apresentados, podemos realizar inferências relacionadas à nossa temática. Assim, observemos o quadro abaixo:

Quadro 2 – Categorias de análise selecionadas

1- Contribuições do programa para o processo de aprendizagem
2- Formas de materialização do currículo
3- Desafios/dificuldades encontradas

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Sendo assim, iniciamos as nossas análises com base na primeira categoria selecionada.

3.1 CATEGORIA DE ANÁLISE 1: CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Ao analisarmos os aspectos referentes às “contribuições do programa para o processo de aprendizagem”, devemos considerar as especificidades desse processo em um contexto de ampliação do tempo da criança dentro da instituição escolar. A escola é o espaço de institucionalização da aprendizagem, sendo responsável por fornecer os instrumentos necessários para que o indivíduo possa conviver de acordo com as convenções sociais estabelecidas. Nesse sentido, esse espaço precisa possibilitar condições para a construção de

saberes. Quando nos referimos à educação integral, torna-se necessário o redimensionamento das propostas pedagógicas voltadas para esse público, de modo a garantir que a permanência da criança por mais tempo na escola venha a representar a possibilidade de uma formação de qualidade para esse sujeito, ou seja, mais oportunidades de aprendizagem. Nesse contexto, destacamos as pesquisas de Figueiredo (2011), Aquino (2011), Costa (2011) e Martins (2012). Esses autores buscam investigar se a ampliação da jornada escolar realmente consiste em um instrumento que qualifica o processo de aprendizagem dos alunos. Em sua dissertação de mestrado intitulada “O projeto escola de tempo integral: currículo e práticas, análise de seus desafios e possibilidades”, Figueiredo (2011) buscou analisar uma proposta de tempo integral com jornada diária de nove horas, durante cinco dias da semana, que ocorria no próprio espaço da escola. O projeto analisado tinha como objetivo que alguns dos alunos que apresentavam dificuldades de ordens diversas melhorassem suas aprendizagens, para tanto desenvolviam com eles atividades diferenciadas no contraturno. Assim, seu trabalho procurou discutir o currículo e as práticas no interior dele com base na análise das concepções, desafios e possibilidades do projeto de tempo integral e refletir sobre a relação existente entre o projeto e a melhoria das aprendizagens dos alunos. Com o objetivo de “melhorar a aprendizagem” dos alunos, foram propostas atividades diferenciadas desde a implementação de projetos diversos⁶, mas com o mesmo objetivo: proporcionar melhorias e avanços no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, os projetos apresentavam uma sugestão de matriz curricular, a qual era composta de oficinas de linguagem, matemática, formação pessoal e social, artística, recreação, balé e cozinha experimental. Desse modo, os alunos frequentavam cinco oficinas diárias com duração de 60 minutos cada uma.

A metodologia utilizada pela autora baseou-se em um estudo de caso do tipo qualitativo, tendo por principais instrumentos de coleta de dados a observação participante e a avaliação dos documentos utilizando ainda alguns procedimentos, como questionários, entrevistas abertas e semiestruturadas com os profissionais da escola envolvidos na efetivação do tempo integral e com alguns alunos pertencentes ao projeto. Partindo do cotidiano pedagógico, a autora procurou evidenciar a compreensão dos participantes da pesquisa sobre o tempo integral e discutir seus significados para os profissionais e alunos. Dessa forma, ela ressalta que, ao longo das atividades propostas, foi possível perceber que a compreensão do que vem a

⁶ Em sua dissertação, a autora nos apresenta quatro projetos que foram implementados pela rede municipal: “Suporte pedagógico aos alunos”, “Projeto reinventando a escola”, “Projeto aluno de tempo integral” e “Projeto escola de tempo integral”.

ser tempo integral está imbuída de construções e saberes profissionais que integram diferentes concepções de educação integral, de currículo e de práticas docentes. Concluindo sua pesquisa, a autora afirma que a discussão atual se encontra polarizada entre a implantação de “escolas de tempo integral” e a promoção da “educação integral”: a primeira nem sempre se ocupa em ampliar a qualidade das aprendizagens; a segunda compreende que a educação integral se faz independentemente do tempo a ela destinado. Sendo assim, a solução desses desafios passa tanto pela efetivação de currículos e práticas de qualidade quanto pela implementação de políticas e reformas educacionais que garantam o cumprimento da lei e pelo apoio financeiro que possibilite a realização de mudanças necessárias a essa efetivação (FIGUEIREDO, 2011, p. 201).

Nessa mesma direção, encontramos o estudo de Aquino (2011), desenvolvido na rede pública do estado de São Paulo. Na busca por estratégias para a formação mais completa do aluno, a referida rede propõe a ampliação da jornada escolar como uma possibilidade para qualificar o processo de formação dos alunos. Assim, o estudo busca analisar a ampliação da jornada escolar sobre o rendimento das crianças, avaliando o programa Escola de Tempo Integral, focando o seu impacto na proficiência média das escolas da rede pública do estado de São Paulo, nas avaliações de português e matemática e nos índices de reprovação.

Como metodologia, a autora fez uso dos métodos de pareamento e propôs uma análise do programa com base nos dados do Censo Escolar de 2005, 2007 e 2009. No percurso de sua pesquisa, apresenta a configuração do programa de tempo integral no Estado pesquisado e relata que a proposta é a de uma jornada ampliada de nove horas, incluindo horários de lanche e almoço. As atividades são distribuídas em dois turnos: um com disciplinas do currículo básico e o outro com oficinas curriculares. Entre as justificativas para a implementação do programa, a autora destaca que elas representam a ideia de que a educação em tempo integral pode tornar a escola mais atrativa e adequada à realidade de crianças e de adolescentes brasileiros, por ampliar tempo, espaço e conteúdo. Assim, seu estudo busca responder se o tempo dedicado à educação no Brasil está aquém do necessário para proporcionar uma formação de qualidade, considerando que a aprendizagem dos alunos esteja associada ao tempo de permanência deles na escola.

Como resultados de sua pesquisa, a autora aponta sua análise com base nos dados tanto do Saresp⁷ quanto do Censo Escolar. As estimativas obtidas mediante as técnicas de pareamento, aplicadas aos dados do Saresp, mostraram que o programa não teve efeito sobre o desempenho dos alunos em matemática. Na avaliação de língua portuguesa, os resultados foram positivos, mas de pequena magnitude. Com relação aos dados do Censo Escolar, não foram observados efeitos sobre os índices de aprovação das escolas estaduais paulistas.

Aquino (2011) conclui sua pesquisa atribuindo as dificuldades do programa a problemas como falta de coordenação dentro dos espaços e a falta de material para realizar as oficinas que por sua vez limitariam as possibilidades do programa. Assim, mesmo que não tenham sido observados ganhos expressivos em termos de desempenho escolar, a autora relata que é possível que o programa Escola de Tempo Integral tenha outros efeitos importantes, não mensurados em sua pesquisa, como a inserção futura no mercado de trabalho e ganhos em termos de proteção social.

Ainda no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, encontramos outro estudo que se aproxima de nossa proposta de pesquisa. A dissertação de mestrado de Costa (2011) refere-se às experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, no estado do Ceará. O autor apresenta como objetivo geral investigar como vêm ocorrendo essas experiências de ampliação no referido município. Para isso, optou como metodologia por um estudo de caso coletivo realizado em duas unidades escolares, pela pesquisa bibliográfica e pesquisa documental realizada por meio da coleta de documentos governamentais e escolares. A coleta de dados ocorreu por meio da observação direta, conversas informais, realização de entrevistas e utilização de questionários em que posteriormente o autor fez as análises por meio da estratégia da análise de conteúdo.

A pesquisa evidenciou que o município de Russas vem investindo em duas modalidades de ampliação de jornada escolar: o tempo integral em que os alunos permanecem cerca de dez horas diárias na escola e a jornada ampliada pelo menos de seis horas diárias. O autor apresenta como justificativa para a realização das experiências no município a perspectiva de que o aumento do tempo de permanência do aluno na escola pode possibilitar a melhoria da

⁷ O Saresp é uma avaliação externa que conta com provas cognitivas – que avaliam competências, habilidades e conteúdos nas áreas e séries avaliadas – e questionários de alunos e de gestão para avaliar o sistema de ensino e auxiliar, dessa forma, no monitoramento das políticas públicas educacionais (AQUINO, 2011, p. 27).

aprendizagem, em especial o fortalecimento das habilidades em leitura, escrita e operações básicas da matemática.

Ampliando o debate, o autor levanta os seguintes questionamentos: por quais motivos se amplia a jornada escolar? A quais interesses atende essa proposta? Ou quais metas são almejadas com essa ampliação? Dessa forma, ressalta que a proposta de ampliação da jornada escolar traz consigo tanto uma possível finalidade pedagógica quanto uma pretensão social e política. Diante das diversas finalidades que cumpre a jornada escolar, o autor relata que a ampliação do tempo pode ser compreendida mediante a concepção de que o aumento do tempo diário melhora a aprendizagem dos educandos e que o aumento da jornada escolar se correlaciona com as mudanças operadas na vida urbana e na rotina familiar, como a necessidade de alguns pais trabalhadores deixarem seus filhos em um local seguro durante sua jornada de trabalho. Outro ponto relevante de sua pesquisa consiste nas justificativas de ampliação da jornada escolar sob um viés assistencialista. Sob essa ótica, diz que a visão assistencialista ou autoritária da jornada escolar ampliada percebe a escola como um espaço destinado ao atendimento de carências sociais, alimentares, culturais e pedagógicas das classes populares.

Com o objetivo de saber como se materializa a proposta de tempo integral no espaço da escola, o autor descreve a forma como essa política municipal vem se materializando em uma unidade escolar da rede. No mesmo estudo, o autor aponta outra experiência de extensão do tempo diário escolar desenvolvida em Russas: a jornada ampliada pelo menos de seis horas, que se iniciou em 2005, subsidiada por recursos provindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A aprovação do referido projeto estava condicionada ao atendimento dos critérios determinados, entre os quais Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e de Desenvolvimento Social, índices de distorção idade-série, entre outros. Assim, durante seu processo de pesquisa, Costa (2011) identificou que as atividades oferecidas pela jornada ampliada apresentam uma diversificação em sua oferta pelas escolas.

Ao analisar o tempo integral na visão dos entrevistados, o autor conclui que a justificativa para a ampliação do tempo escolar aponta motivos de diversas naturezas: o aumento da violência e a disseminação das drogas e uma estratégia para garantir a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita.

Em relação aos resultados alcançados, os entrevistados apontaram que o aprendizado das crianças inseridas no programa apresentou melhorias, percebidas na elevação dos índices de aprendizagem dos alunos, sendo visível a melhoria dos níveis de leitura e escrita dos alunos. No que diz respeito aos desafios apontados pela pesquisa, os recursos humanos, a disponibilidade de mais espaços nas escolas, a integração entre as atividades propostas e os desafios financeiros são os que mais atrapalham o desenvolvimento do trabalho na jornada ampliada.

Assim, de forma sintética, a pesquisa sinaliza que os impactos dessa política podem ser percebidos na melhoria do desempenho dos alunos em avaliações externas, redução dos índices de evasão e reprovação, assim como no aumento dos indicadores educacionais, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Outro trabalho que contribui para nossa pesquisa é a dissertação de Martins (2012), intitulada “Escola de Tempo Integral: desafios para o ensino público em Goiânia”, na qual o autor buscou discutir a respeito da educação integral oferecida na rede pública de ensino dessa cidade. Com base na investigação, o autor pautou-se no aspecto metodológico de pesquisa de campo trazendo reflexões acerca da proposta de educação de tempo integral, de modo que se avaliasse se essa ampliação da jornada seria um elemento de avanço para os alunos. Em Goiânia, a rede pública de ensino apresenta atualmente sete escolas que adotam o Sistema de Tempo Integral. Assim, para conhecer a evolução do sistema integral nessa capital, o autor desenvolveu dois tipos de questionários: um com questões subjetivas, vislumbrando conhecer o posicionamento dos gestores dessas escolas; e o outro como um questionário objetivo que apresentou, por meio de gráficos, os resultados representados em percentuais, com o intuito de avaliar a satisfação dos gestores adeptos do sistema em tempo integral. Ao analisarmos os resultados apresentados, observamos que a escola de tempo integral apresentou significativa preferência por parte dos entrevistados, quando comparada à escola de ensino regular. No que se refere às vantagens da escola em tempo integral em comparação às do ensino tradicional, espaço escolar, aprendizado, tempo e convívio entre as crianças, a escola em tempo integral apresentou unanimidade de opiniões positivas nesses aspectos.

O autor chama a atenção para que a ampliação do tempo de permanência da criança dentro do espaço escolar signifique também a ampliação de saberes, mas, para que isso ocorra, torna-se necessária a sistematização de um projeto diferenciado, voltado para uma educação integral.

Desse modo, o autor nos informa que, em cada escola da rede pública de ensino, foram adotadas diferentes organizações para o turno de “ampliação da aprendizagem” (MARTINS, 2012, p. 11) com atividades direcionadas para os campos de letramento, esportes, artes, cultura e matemática. No mesmo estudo, encontramos indicações referentes às dificuldades encontradas, quando o assunto é escola de tempo integral. O autor enfatiza que tais “complexidades” muitas vezes dificultam o bom andamento da escola e podem comprometer o rendimento escolar dos alunos.

Sendo assim, com base na leitura dos trabalhos de Figueiredo (2011), Aquino (2011), Costa (2011) e Martins (2011), podemos perceber que os objetivos de suas pesquisas se assemelham de modo oportuno com nossa proposta de estudo. As autoras direcionam suas análises para o processo de aprendizagem de alunos inseridos em um programa de jornada ampliada, de modo a verificar se essa ampliação contribui ou não para o processo de aprendizagem deles. Desse modo, quando propomos como objetivos de nossa pesquisa “analisar a política de tempo integral na rede municipal de Vitória, identificando aspectos relativos à formação do aluno” e também “acompanhar o desenvolvimento escolar dos alunos atendidos pelo programa”, consideramos que a evolução de seu processo de aprendizagem faz parte do desenvolvimento e da formação desse indivíduo de forma integrada. Embora as autoras em questão focalizem práticas direcionadas para o ensino fundamental, observamos que algumas concepções se assemelham às que pretendemos defender neste estudo: a ideia de educação integral como uma experiência diretamente atrelada ao currículo.

Diante desses estudos, é possível observar que a melhoria do processo de aprendizagem e a qualificação do processo de escolarização dos alunos inseridos nos programas se apresentam como objetivos comuns na implementação de propostas de ampliação da jornada escolar. Para que isso ocorra, observamos que os municípios estudados apresentam, em grande parte, as oficinas temáticas como estratégias de trabalho no contraturno escolar, tais como oficinas de linguagem, matemática, formação pessoal e social, artística, balé e cozinha experimental (FIGUEIREDO, 2011; MARTINS, 2011), bem como atividades direcionadas para o letramento, leitura e escrita Aquino (2011) e Costa (2011). Assim, com base nas pesquisas apresentadas, notamos que os autores reconhecem que a ampliação do tempo escolar constitui um instrumento para a melhoria das aprendizagens dos alunos considerando que essa ampliação é percebida como possibilidade de mais tempo para trabalhar as dificuldades de aprendizagem deles. Essas conclusões suscitam-nos indagações que se articulam com os

objetivos específicos desta pesquisa, tais como: o tipo de atividade proporcionada à criança contribui realmente para seu processo de aprendizagem? A dinâmica das oficinas representa, de fato, uma possibilidade de melhoria da aprendizagem desses alunos? Como tem sido materializada a política de educação integral, no que diz respeito ao processo de aprendizagem?

Conforme os estudos descritos, apresentamos o quadro mais adiante:

Quadro 3 – Categoria de análise: contribuições da ampliação da jornada escolar para o processo de aprendizagem dos alunos

Autor da pesquisa	Atividades diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem do aluno	Resultados apontados
Figueiredo (2011)	Oficinas de linguagem, matemática, formação pessoal e social, artes, recreação, balé e cozinha experimental.	Ganhos para o processo de desenvolvimento do aluno.
Aquino (2011)	Complementação nas áreas de matemática e português.	Não observou ganhos expressivos no desempenho escolar dos alunos.
Costa (2011)	Oficinas direcionadas à leitura, escrita e matemática.	Os índices de aprendizagem apresentaram melhorias que podem ser percebidas na elevação dos índices de aprendizagem dos alunos, sendo visível a melhoria dos níveis de leitura e escrita dos alunos.
Martins (2012)	Oficinas direcionadas ao letramento, esportes, artes, cultura e matemática.	Boa aceitação e elogios em relação ao reforço de tarefas.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Ao observarmos o quadro 3, notamos que, em geral, os programas apresentam uma configuração de currículo baseado em oficinas oferecidas no contraturno. Observamos também que grande parte das propostas inclui a leitura e a escrita como eixos de maior “importância” no processo de aprendizagem dos alunos. Diante disso, surgem algumas reflexões sobre essa questão, a saber: por qual motivo ocorre a predominância de atividades voltadas para a leitura e a escrita? Será que os idealizadores da proposta de ampliação do tempo concebem esses eixos muito relevantes para o desenvolvimento integral dos alunos? E ainda será que essas propostas realmente proporcionam aprendizagens mais significativas e emancipadoras? Essas indagações colaboram para a nossa proposta de pesquisa.

Apoiados nessas indagações, investigamos se essa ampliação do tempo de permanência da criança na escola realmente proporciona qualidade em seu processo de aprendizagem. Por sua vez, é impossível falar de qualidade no processo de aprendizagem sem falar do currículo que vem sendo concebido e praticado durante o período em que a criança permanece na escola. De toda forma, a definição de um currículo a ser implementado em programas de ampliação da jornada escolar torna-se um tanto quanto complexa, quando nos referimos ao papel da educação na formação integral desse sujeito. Por esse motivo, elegemos a segunda categoria de análise que aprofundaremos a seguir.

3.2 CATEGORIA DE ANÁLISE 2: FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Ao nos referirmos à segunda categoria de análise, “o currículo”, não pretendemos desvincular a questão da aprendizagem ao currículo proposto, pois entendemos que o desenvolvimento da aprendizagem está vinculado à necessária articulação do currículo com os demais elementos que envolvem a proposta pedagógica. Entre nossos objetivos específicos, pretendemos identificar como tem sido materializado o currículo diante das diversas propostas de ampliação da jornada escolar, visto que, com base nos estudos apresentados, encontramos diversificadas formas de concepção e desenvolvimento dele.

Nesse contexto, destacamos os trabalhos de Figueiredo (2015), Ramos (2011) e Figueiredo (2011) que tiveram, entre seus focos de pesquisa, a análise dos currículos vivenciados no tempo integral. Em sua tese de doutorado, Figueiredo (2015) buscou compreender as práticas e políticas dos sujeitos envolvidos no programa Educação em Tempo Integral no município de Vitória. Dessa forma, procurou entender a processualidade em que se constituem os espaços/tempos escolares com base nos currículos praticados. A pesquisa foi realizada com quatro escolas de ensino fundamental localizadas em diferentes regiões do município de Vitória-ES, buscando apreender os movimentos dos sujeitos pesquisados nos diferentes espaços possíveis para viabilização das atividades. Para a seleção das escolas a serem pesquisadas, utilizou como critério a diversidade de regiões e a demonstração de interesse e desejo dos participantes do programa. Para coletar os dados referentes às práticas e políticas dos sujeitos envolvidos, fez uso da perspectiva teórico-metodológica da cartografia, na análise dos cotidianos escolares, com base na compreensão de que estes se compõem dos fragmentos e tessituras das redes que são tecidas por esses sujeitos.

Para a produção de dados, o autor fez uso de alguns recursos, como fotografias, filmagens e redes de conversas que envolveram os participantes do programa. Assim, em seu estudo, o autor considera que as práticas experienciadas pelos sujeitos do Programa Educação em Tempo Integral na tessitura dos currículos praticados expressam manifestações e invenções curriculares desde o modo em que eles fizeram uso dos tempos e espaços para a viabilização das práticas experimentadas. Considera, ainda, que as práticas e políticas de tessitura dos currículos praticados no/do Programa Educação em Tempo Integral contemplam singularidades da trajetória percorrida por cada uma das quatro escolas pesquisadas, considerando os diferentes contextos. Portanto, conclui que o significado dos currículos praticados nos cotidianos escolares corrobora a ideia de que a invenção dos currículos advém de relações complexas, plurais e múltiplas que envolvem diferentes sujeitos do programa, sendo impossível a existência de um único currículo na escola, sobretudo naquelas em que ocorre o Programa Educação em Tempo Integral.

Outras questões importantes para nossa investigação sobre o currículo podem ser encontradas no trabalho de Ramos (2011). A pesquisa foi realizada em três escolas estaduais de Joinville, as quais, desde 2004, assumem as diretrizes do programa Escola Pública Integrada (EPI) do estado de Santa Catarina. As referidas diretrizes apontam a proposta de aumento da jornada escolar como ampliação das oportunidades de aprendizagem por meio de atividades educativas diversificadas. A fim de contribuir nos debates referentes às múltiplas questões associadas à escola, a pesquisa descrita dá ênfase aos projetos que procuram nortear seus trabalhos de forma diferenciada, com proposta de uma jornada escolar ampliada e currículos integrados. A investigação concentrou-se na proposta de escola pública integrada, desenvolvida desde 2003, na rede de Santa Catarina, que tem o tempo ampliado para nove horas diárias. A referida proposta desenvolve um currículo que abrange as disciplinas da base nacional comum de núcleo obrigatório, acrescida de 13 disciplinas diversificadas.

O estudo teve por um dos objetivos analisar a configuração dos currículos no que tange às propostas de integração curricular, o tempo ampliado e os espaços das três unidades escolares pesquisadas. Desse modo, ao pensarmos a escola na atualidade, a autora aponta que se torna necessário considerar questões importantes, não apenas pedagógicas senão políticas e sociais, que influenciam no contexto pela busca de qualidade pautada na reavaliação dos modelos de organização escolar que, por sua vez, exige um repensar sobre a seleção dos conteúdos,

espaços e tempos pedagógicos, estratégias e técnicas didáticas, métodos e propósitos de avaliação. Diante disso, buscou-se compreender a situação da proposta de escola pública integrada da rede, depois de seis anos e diante da instituição de outras propostas de educação em turno integral, como o programa Mais Educação.

Metodologicamente optou-se pela análise dos documentos das três escolas, como registro das suas metas e objetivos, ou seja, os projetos político-pedagógicos como fonte de informação da proposta curricular. Como fontes auxiliares de informações, foram utilizados o diário de bordo da pesquisadora, relatórios elaborados pelos gestores e entrevistas com as técnicas pedagógicas das unidades escolares.

Como resultado de sua pesquisa, Ramos relata que a política pública implantada se tornou um projeto que, no âmbito da prática, não trouxe modificações significativas nas formas de organização dos currículos escolares. A pesquisa demonstrou que a integração curricular ocorre de forma assistemática e tanto o tempo quanto o espaço pouco diferem daqueles utilizados pelas escolas regulares de turno parcial, tendo como diferencial apenas a quantidade de horas em que os alunos permanecem no interior da escola. Sendo assim, sua pesquisa evidenciou que a proposta de currículo alternativo não se concretizou na EPI, pois ela somente reproduziu em dobro as organizações das escolas de tempo parcial.

Figueiredo (2011), já citada anteriormente, também traz reflexões e discussões acerca do currículo com base nas práticas vivenciadas no interior da escola pesquisada. Assim, conclui que o currículo proposto contribui para a construção “dual” da escola, à medida que as atividades proporcionadas aos alunos são realizadas sob uma perspectiva de turno e contraturno. Ainda em relação ao currículo, a autora defende a ideia de que, se a escola é de “tempo integral”, não deveria haver tal divisão. Aquino (2011) também nos relata a distribuição das atividades em dois turnos: em um turno, são desenvolvidas atividades relacionadas às disciplinas do currículo básico e, no outro, são realizadas oficinas curriculares.

Ainda sobre a categoria de análise proposta, encontramos o relato de Marques e Dutra (2009), em que as autoras descrevem sobre a experiência realizada em Juiz de Fora-MG. A rede municipal de educação desse município iniciou, em 2006, o programa Escola de Educação em Tempo Integral, em quatro escolas de educação infantil e fundamental. Assim, o referido projeto, denominado “Tempos na escola”, apresenta como objetivos: conhecer a organização

dos espaços tempos escolares nas/das escolas de educação em tempo integral; construir as linhas orientadoras para as escolas de educação em tempo integral; auxiliar na construção e implementação do projeto político-pedagógico de cada uma das escolas de educação em tempo integral; e repensar a organização dos espaços-tempos escolares, contemplando as questões que se colocam para a escola na atualidade (MARQUES et al., 2009, p. 169).

No que diz respeito ao currículo proposto, as autoras nos informam que o processo de implantação tem procurado respeitar a autonomia e a liberdade para a elaboração do currículo, considerando que seu objetivo educacional é que todas as disciplinas trabalhem de forma integrada. Para tanto, o estudo evidencia que os profissionais da escola precisam ficar atentos para que consigam desenvolver um currículo integrado, em que não haja dicotomia entre as disciplinas da base nacional comum e as complementares. A experiência ocorrida nesse município nos mostra que é necessária uma reflexão acerca da necessidade de constituição de um currículo integrado para a consolidação da educação em tempo integral.

De modo a analisar as informações apresentadas até aqui, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 4 – Categoria de análise: formas de materialização do currículo

Autor da pesquisa	Forma de materialização do currículo
Figueiredo (2015)	Apresenta a dificuldade em propor um currículo único e, assim, este se apresenta de forma compartimentada.
Ramos (2011)	Apresenta um currículo que abrange a proposta da Base Nacional Comum mais 13 disciplinas complementares.
Figueiredo (2011)	Apresenta o currículo com a divisão entre atividades realizadas em turno e contraturno.
Marques e Dutra (2009)	Apresenta um currículo compartimentado em atividades do turno e do contraturno.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Podemos observar que, em todos os trabalhos apresentados até aqui, pôde ser evidenciado que o currículo se apresenta de forma compartimentada, ou seja, as propostas de currículos direcionadas para a educação em tempo integral não ocorrem de forma articulada, sob uma perspectiva de integralidade. Assim, os estudos em questão contribuem para nossa pesquisa conforme os nossos objetivos já explanados. Dessa forma, entendemos que muitas indagações surgem quando falamos sobre o currículo destinado às crianças que fazem parte desses

programas, o que leva nossa pesquisa a contribuir muito para o avanço do estado da arte sobre o tema.

Assumindo uma concepção de criança como sujeito social que se constitui com base nas experiências que vivencia na sua família e na sua comunidade, torna-se necessário buscar conhecer a realidade na qual essa criança está inserida, buscando articular tais informações às definições de currículo que serão propostas. Dessa maneira, entendemos que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos e que devem ser uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e pedagógicas. Assim, analisamos se as formas de materialização dos currículos propostos no contexto do programa de ampliação da jornada escolar do município de Vitória têm contribuído para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos.

3.3 CATEGORIA DE ANÁLISE 3: DESAFIOS E DIFICULDADES APONTADAS

Tomando como terceira categoria de análise os “desafios e dificuldades apontadas” pelos estudos, observamos que se apresentam de modo semelhante quando nos referimos à ampliação da jornada escolar. Assim, a coordenação dentro dos espaços escolares (AQUINO, 2011) e a falta de espaço e de recursos humanos e financeiros (FIGUEIREDO, 2015; MOTA 2013; AQUINO, 2011; COSTA, 2011) puderam ser evidenciadas em grande parte das pesquisas apresentadas.

Outra dificuldade apontada por grande parte das pesquisas refere-se à articulação/integração curricular entre as atividades propostas nos programas de ampliação da jornada escolar. De acordo com os autores, a integração curricular não ocorre de forma sistematizada, configurando-se, assim, em uma proposta curricular fragmentada. Nos estudos apontados, a configuração predominante ocorre no formato de turno e contraturno, evidenciando a dualidade presente nas propostas de ampliação do tempo.

Ao analisarmos as dificuldades e os desafios apontados nas pesquisas, observamos que tanto no percurso de implementação da política de educação ampliada como no contexto em que este programa se efetiva (dentro da escola), as dificuldades e os desafios assemelham-se de modo surpreendente.

Sob o foco da gestão, a dissertação de Mota (2013) contribui para nosso estudo quando busca compreender as implicações do Programa de Educação em Tempo Integral para a gestão escolar, evidenciando questões e desafios, como o processo de implementação do programa na escola, a relação entre o turno regular e a Educação em Tempo Integral; a utilização dos espaços físicos da escola, as instituições parceiras do programa e o investimento público nessa forma de ensino. Para isso, a autora analisou as concepções da equipe gestora do programa nas escolas e do coordenador geral que atua na Secretaria de Educação. Trata-se, portanto, de uma análise realizada por meio da avaliação dos gestores e coordenadores de escolas que atendem em tempo integral e do coordenador geral do programa “Educação Integral”, em cuja gestão esses sujeitos atuam.

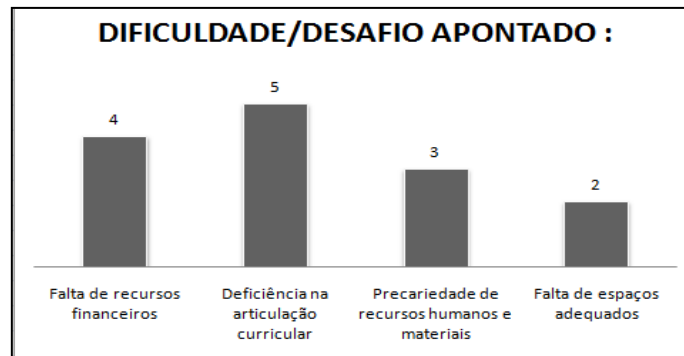
Utilizando o estudo de caso como método de pesquisa, foi aplicado um questionário fechado aos gestores com escala do tipo *likert*⁸, seguindo o modelo *rasch*⁹ de escala de razão e para os coordenadores foi utilizado um questionário aberto. Percebeu-se que, de modo geral, o programa tem sido bem avaliado por esses sujeitos, mesmo que ainda existam diversos pontos de conflito, como a falta de espaço e infraestrutura das escolas, a falta de planejamento integrado entre as professoras, a necessidade de envolvimento da comunidade escolar, a falta de eixos curriculares norteadores para as escolas de tempo integral e a falta de tempo para planejar. Os aspectos positivos ressaltados foram a preocupação de trabalhar valores humanos, a relação com os conteúdos trabalhados com a realidade dos alunos, a expectativa e visão positiva dos alunos em relação à educação em tempo integral.

Assim, para melhor compreensão das dificuldades e desafios apontados nos estudos, elaboramos o gráfico a seguir, no intuito de identificar a predominância desses fatores:

⁸ Escala de Likert é um tipo de escala social que se utiliza para medir o nível de concordância do entrevistado com relação a alguns atributos que desejam ser medidos.

⁹ Modelo Rash é uma escala de atitudes constituída por um conjunto de frases (itens) relativamente às quais é pedido ao sujeito avaliado que manifeste o seu acordo ou desacordo (escala dicotômica), ou que manifeste o grau de concordância numa escala politômica de m pontos (1- “discordo totalmente”; m - “concordo totalmente”) (CUNHA, 2007).

Gráfico 2 – Categoria de análise: dificuldades/desafios apontados



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Com base nos dados disponibilizados pelo gráfico 2, observamos que a falta de recursos financeiros e a deficiência na articulação curricular constituem aspectos que tornaram complexa a efetivação de uma educação integral, quando consideramos que a ampliação do tempo de permanência da criança dentro do espaço escolar deve vir acompanhada da necessária qualidade de atendimento, o qual engloba desde a alimentação oferecida aos alunos até os recursos pedagógicos disponibilizados para o trabalho com eles. Nesse sentido, as dificuldades/desafios apontados pelas pesquisas colaboram para o entendimento de nosso estudo, quando consideramos que é necessária toda uma reorganização institucional para o atendimento a esses alunos. Outro fator importante que contribui para nossa análise é a questão do espaço físico destinado às atividades do contraturno. Nas pesquisas apresentadas, as escolas pesquisadas fazem uso de espaços alternativos para a realização das atividades propostas no contraturno escolar.

Dessa maneira, esses estudos se aproximam de nossa proposta de pesquisa, uma vez que nosso foco de investigação ocorrerá em um Centro Municipal de Educação Infantil, que atende as crianças do programa de jornada ampliada dentro do próprio espaço do CMEI. Assim, no que tange aos espaços destinados às atividades com esses alunos, diariamente lidamos com desafios que tornam a prática/rotina pedagógica um tanto quanto complexa. Diante desses desafios, propomos como objetivos caracterizar a estrutura física da escola que tem o programa de tempo integral e compreender a proposta pedagógica voltada para estes alunos.

Assim também, com o intuito de direcionar um pouco mais nossas análises para o campo da educação infantil, destacamos as pesquisas de Costa (2012), Araújo (2015a) e Maurício (2015).

Costa (2012) realizou sua pesquisa no município de Vitória-ES, tendo por objetivo investigar as implicações da gestão do Programa de Educação em Tempo Integral na Educação Infantil, estabelecendo como foco a relação dada entre a esfera pública e o terceiro setor, com destaque para a análise das práticas instituídas na gestão do Núcleo Brincarte¹⁰, localizado em um bairro do município de Vitória. Alguns núcleos se distribuem em regiões periféricas da cidade onde há maior demanda de vulnerabilidade social. Assim, com base na análise de alguns documentos referentes à implementação da educação integral no município, a autora identifica que a oferta dessa modalidade de educação inicialmente se efetiva numa dimensão que se revela como uma política centrada no aspecto da proteção social, tendendo mais para o aspecto assistencial. Partindo desse fato, evidenciou-se que o “[...] aspecto da vulnerabilidade social vem demarcando fortemente o espaço da escola como instrumento da gestão da pobreza, violência e privação dos direitos sociais” (COSTA, 2012, p. 19).

Mediante uma perspectiva metodológica qualitativa, a autora buscou compreender os dilemas e desafios que se apresentaram na efetivação dessa política, sobretudo na relação de parceria com as ONGs. Assim, Costa (2012) fez uso de diferentes formas de recolha e análise de dados como observação participante, diário de campo e análise de documentos como termo de convênio, emendas constitucionais, portarias, decretos e entrevistas semiestruturadas. As conversas foram gravadas com autorização dos entrevistados e depois foram transcritas. No âmbito do Brincarte, as entrevistas ocorreram com os educadores sociais¹¹, a pedagoga, o representante da ONG e as famílias. Na Secretaria de Educação, a entrevista foi feita com os profissionais que estiveram envolvidos desde o início da implementação do programa. Como resultados de sua pesquisa, a autora relata que, no decorrer do estudo, foi possível averiguar que as políticas públicas destinadas à oferta da Educação em Tempo Integral revelam uma forte contradição marcada pela desigualdade no acesso dessas políticas e na sua execução, na qual a referência às necessidades sociais tem constituído prioridade na tomada de decisões políticas (COSTA, 2012, p. 143). Evidenciou-se também que a relação entre direitos e necessidades está no bojo de muitos problemas e discussões em torno das desigualdades que

¹⁰ O Brincarte é um Programa de Educação em Tempo Integral para a Educação Infantil no Município de Vitória. Consiste na promoção de ações socioeducativas, recreativas, esportivas e culturais complementares em tempos alternados às atividades dos CMEIs. Sua experiência inicial atende em espaços administrados por ONGs, tendo por público-alvo crianças de 4 a 6 anos de idade em situação de vulnerabilidade social e “risco” pessoal e/ou social (COSTA, 2012).

¹¹ Os educadores sociais atualmente trabalham em diversos campos educacionais, como em presídios, asilos, instituições de cumprimento de medidas socioeducativas, programas de redução de danos de drogas, instituições de contraturno social que atendem crianças e adolescentes em situação de risco, entre outros espaços.

se produzem de modo geral na atualidade. Ressalta, ainda, que a descentralização administrativa e a transferência de responsabilidades comprometem a oferta desse atendimento, tornando os serviços precários e evidenciando as inúmeras fragilidades que o programa apresenta.

Voltada para a educação infantil, Valdete Côco, em seu artigo denominado “Tempo integral na Educação Infantil: reflexões a partir de referências de Pedagogos”, focaliza as práticas educativas com base em referências de pedagogos atuantes em um município do Espírito Santo que, além do tempo parcial, oferta a educação infantil em tempo integral, com jornada de dez horas diárias dentro do espaço das instituições. A autora utiliza uma perspectiva exploratória para a coleta de dados. Inicialmente foram elaboradas questões problematizadoras envolvendo a concepção de educação integral presente no cenário educativo local; em seguida, desenvolveu-se a dinâmica de leitura individual das questões por um grupo composto de quarenta pedagogos; finalmente, com base no material recolhido, foi elaborada uma síntese, reunindo os dados que retratam as referências do grupo. Segundo a autora, com essa síntese foi realizada uma plenária para explorar as novas referências e agregar novos indicadores com base nas reflexões do grupo. Assim, o trabalho foi feito mediante a síntese produzida e com os registros do diário de campo desenvolvidos com base na discussão das sínteses na plenária final. Com esse material, foi possível explorar as concepções articuladoras do trabalho e os desafios na configuração do tempo integral que emergem no cenário local. Mediante as considerações finais, observamos que o estudo evidencia, na articulação das práticas educativas, a permanência de concepções de adequação na educação infantil à dinâmica da vida urbana e da constituição familiar, favorecendo visões assistencialistas voltadas aos desprivilegiados. Assim, a autora considera que o referido estudo indica que a ideia de necessidade precisa dialogar com a lógica do direito, com vistas a qualificar o debate sobre as políticas públicas articuladas para as crianças.

Buscando aprofundar o debate referente à educação infantil em tempo integral, encontramos também o trabalho de Araújo (2015 a) que teve por objetivo identificar e analisar as experiências existentes em dez municípios do estado do Espírito Santo, onde havia propostas de educação em tempo integral na educação infantil. De forma específica, sua pesquisa teve por objetivos: identificar os fatores de natureza econômica, administrativa, pedagógica, social e política que motivam a organização e implementação da educação infantil em tempo integral nas creches e pré-escolas; investigar os efeitos da educação infantil em tempo integral

na vida das crianças e de suas famílias, na organização e administração escolar e nas práticas pedagógicas dos professores; compreender os significados atribuídos pelas crianças, famílias, professores, gestores escolares e secretários de educação à experiência da creche e da pré-escola em tempo integral. Assim, para a efetivação de seu estudo, e tendo em vista a diversidade dos contextos investigados, consideraram-se duas etapas para a coleta de dados: na primeira eram realizadas aplicações de questionários a todos os municípios capixabas; e, na segunda, com base nos dados coletados, eram estabelecidos critérios mais rigorosos para a escolha dos municípios. Os sujeitos da pesquisa foram as crianças e os respectivos pais, professores, gestores das unidades de educação infantil e secretários de Educação.

A pesquisa revelou os constantes desafios que se fazem presente na implementação de uma escola em tempo integral, entre os quais os desafios administrativos, como a necessidade de maiores recursos financeiros para o desenvolvimento de ações pedagógicas, a rotatividade de profissionais e a falta de formação continuada para os professores atuarem com o tempo integral. O estudo aponta que as motivações mais frequentes indicadas pelos gestores como uma das justificativas principais de implementação do programa vêm a ser a “necessidade das famílias”, cujas suas demandas de trabalho e situação social são consideradas. Deste modo, percebe-se que as condições socioeconômicas das famílias e a precarização de vida das crianças têm sido apresentadas como as grandes questões motivadoras da oferta de tempo integral na educação infantil (ARAÚJO, 2015a, p. 35). Ao concluir sua pesquisa, informa-nos que ainda encontramos um cenário bem conflituoso no que diz respeito à oferta da educação em tempo integral, chamando a atenção para os processos de exclusão e discriminação que se processam na formalização do chamado “tempo integral”. Assim, além da promoção de estratégias indutoras para a garantia de qualidade da educação infantil, é preciso avaliar os contornos que essa oferta vai assumir.

A mesma autora, em seu artigo intitulado “Tempo Integral na educação infantil: uma virtude pública?”¹², busca desvelar os contornos que a oferta e ampliação do tempo integral vêm assumindo na educação infantil, quando os critérios adotados evocam a vulnerabilidade social e a pobreza como elementos credenciadores e privilegiados de matrícula (ARAÚJO, 2015b, p. 13). Nesse percurso, a autora busca questionar as motivações instauradas em torno das iniciativas de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola nos diferentes

¹²Artigo publicado nos Cadernos de Pesquisa em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), em 2015.

municípios brasileiros, uma vez que essa ampliação historicamente se configura como assistência à infância pobre, sendo considerada uma estratégia para a consolidação de uma nova ordem social e econômica (ARAÚJO, 2015b, p. 14). Nesse sentido, a autora afirma também que

[...] a apropriação indevida das políticas educacionais e o desvirtuamento da oferta do tempo integral na educação infantil como uma virtude pública inquestionável parecem se apresentar como a grande ameaça a um projeto de educação infantil em tempo integral emancipatório (ARAÚJO, 2015b, p. 23).

Sendo assim, a autora conclui que é necessária a reconfiguração dessa experiência, a qual é posta em questão, considerando que a instituição educativa não é uma instituição que promove necessariamente uma educação integral, mas pode tornar-se um espaço importante para a superação de situações sociais constrangedoras. Assim, finaliza seu artigo dizendo que, se a educação em tempo integral possui uma matriz cultural que evoca a vulnerabilidade social e a pobreza como um elemento legitimador do reconhecimento público, sua oferta exige responsabilidades públicas no que se refere à infância e sua configuração ética e estética dos processos educativos.

A identificação de uma matriz assistencialista no atendimento à Educação Infantil em Tempo Integral pôde ser evidenciada nos quatro trabalhos apresentados. As motivações mencionadas nestes estudos – proteção social e vulnerabilidade social – deslocam o projeto de ampliação da jornada escolar do âmbito educacional para o assistencial. Nesse sentido, Maurício contribui para nosso debate, quando afirma:

Há uma tendência geral em priorizar os municípios, escolas, e alunos com maior vulnerabilidade social, daí a utilização de IDH, beneficiário do Bolsa Família, entre outros critérios. A correlação direta entre pobreza e baixo desempenho escolar faz do IDEB um indicador muito usado para priorizar municípios e escolas. A lógica é evidente: quando temos desigualdade no porte da brasileira, é necessário atender em primeiro plano aos mais carentes. Entretanto essa lógica pode estigmatizar alunos e escolas (MAURÍCIO, 2015, p. 110).

Sendo assim, com base nos estudos de Costa (2012), Araújo (2015a) e Maurício (2015), observamos que a educação infantil em tempo integral ainda retrata um caráter assistencialista, mais voltado para a proteção que para a educação. No que tange ao município de Vitória, onde realizamos nossa pesquisa, o documento norteador da proposta de Educação em Tempo Integral da PMV e o próprio decreto confirmam essa perspectiva.

Crianças e adolescentes encontram-se em situação de vulnerabilidade quando a família, a comunidade, a sociedade e o poder público deixam de assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à alimentação, à

educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização [...] a assistência tem seu significado associado à proteção e ao auxílio [...] (PMV, 2010, p. 28).

Art 5.º: As crianças e adolescentes beneficiados pelo Projeto Educação em Tempo Integral deverão ser, prioritariamente, aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social (PMV, 2011, p. 2).

Desse modo, são muitas as reflexões que surgem ao longo deste estudo, de modo a gerar novas indagações sobre a temática em questão. Diante das posições apresentadas, defendemos que a ampliação do tempo de permanência da criança dentro do espaço escolar se configure como novas possibilidades de aprendizagem, qualificando, assim, seu processo de formação humana. Defendemos a ideia de uma política pública em tempo integral que alcance todas as crianças, independentemente de critérios preestabelecidos por órgãos governamentais. Acreditamos que a universalização do acesso das crianças a programas de ampliação de jornada escolar poderá qualificar o processo de aprendizagem desses alunos mediante uma proposta pedagógica que dialogue com as especificidades de uma educação em tempo integral.

Diante disso, as atividades propostas no contraturno devem ser planejadas para viabilizar a aquisição do conhecimento por parte dos estudantes, conforme nos afirma Cararo:

Outras pesquisas apontam as potencialidades das atividades do contraturno, tanto no aspecto da aquisição do conhecimento quanto na perspectiva da formação humana, na melhoria da autoestima, do interesse e dos resultados escolares dos alunos do contraturno. Assim, entendemos que são perfeitamente compatíveis a dimensão pedagógica e a de acolhimento/assistência e que o fato de as crianças terem o acesso pela via da assistência não inviabiliza a aquisição do conhecimento. Entretanto, exatamente para que a articulação dessas duas dimensões seja realizada de forma efetiva e digna, o grande desafio é a qualificação dos profissionais, a superação do trabalho voluntário como forma predominante de ação docente e a gestão do cotidiano e dos espaços escolares, para permitir a conjugação dessas dimensões (CARARO, 2015, p. 90).

Os estudos de Cavaliere (2007) apontam uma reflexão sobre as relações do tempo de permanência da criança na escola e sobre a qualidade do trabalho que pode ser desenvolvido durante esse período. Assim, considera que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes. Diante disso, Cavaliere nos esclarece:

O tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades [...] Compreender o caráter relativo, contingente, do tempo de escola é na verdade compreender sua gênese histórica, muitas vezes obnubilada pelo fato de que os modelos escolares têm ultrapassado longos períodos com lentas transformações sendo, com frequência, naturalizados (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Dando continuidade ao debate, Moll (2012) nos traz a questão da universalidade e obrigatoriedade do ensino em tempo integral, alertando-nos sobre uma sociedade em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia “vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual”. Dessa forma, as políticas de educação básica de tempo integral devem fazer parte das políticas de enfrentamento de desigualdades. Diante dessa perspectiva, a ampliação progressiva da jornada escolar consiste na busca de uma qualidade e equidade na educação, de modo que essa ampliação não represente somente mais tempo na escola. Assim, uma política para educação integral deve ultrapassar a mera ampliação de tempos e espaços, buscando discutir e construir, dentro das escolas, espaços onde ocorra a participação da comunidade, favorecendo, assim, a aprendizagem dos alunos.

Para concluir nossa revisão de literatura, faz-se importante destacar que encontramos trabalhos que mais se aproximam de nossa proposta de estudo que trabalhos que dela se distanciam, fato que vem colaborar significativamente para nossas análises.

4 METODOLOGIA

4.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Diante da riqueza do cotidiano de uma escola de Educação Infantil, optamos por utilizar a pesquisa-ação, como orientadora de nossa investigação. Justificamos nossa escolha por esta metodologia por considerá-la relevante para esta proposta de estudo, visto que estivemos envolvidos diretamente no cotidiano da escola pesquisada, constituindo-nos como parte integrante do processo de pesquisa. A pesquisa-ação,

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1985 apud GIL, 1999, p. 14).

Ainda conforme Barbier (2002, p. 70-71),

[...] nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional.

Dessa forma, entendemos que a pesquisa-ação também é uma pesquisa participante, porque, para a obtenção dos resultados, é necessário o devido envolvimento do pesquisador e dos pesquisados. Conforme afirma Gil (1999), “[...] tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa”. Sobrinho (2011), em seu trabalho denominado “Aproximações entre pesquisa-ação colaborativo-crítica e Sociologia Figuracional na pesquisa em Educação Especial”, buscou evidenciar vinculações teóricas entre essa abordagem de pesquisa e a perspectiva sociológica Figuracional. Assim, relata:

Utilizando-nos da abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, articulada aos pressupostos da Sociologia Figuracional, observamos as tentativas de mudança, os movimentos de resistência e de exclusão que se faziam presentes nas inter-relações dos profissionais do ensino e familiares, desde uma perspectiva **nós**. Buscamos, assim, uma vista mais próxima possível da processualidade do “grupo”. Conforme destacamos anteriormente, estivemos no grupo (SOBRINHO, 2011, p. 55, grifo do autor).

Nessa mesma direção, Jesus et al. (2014, p. 774) contribuem para nosso estudo quando indicam que a pesquisa-ação se utiliza de diferentes lógicas para interpretar, dialogar e instituir mudanças em processo.

Em nossa proposta de estudo, optamos por pesquisar aspectos referentes a um grupo de crianças que fazem parte de um programa de tempo integral. Nesse contexto, a pesquisa-ação nos permitiu interpretar, dialogar e observar aspectos subjetivos e sociais dos participantes, buscando compreender tensões e conflitos existentes na realização do programa, práticas e propostas pedagógicas que estão envolvidas nesse cotidiano, bem como propor intervenções para a transformação da realidade. Sobre as intervenções possíveis, Moreira e Caleffe argumentam:

A pesquisa-ação é uma **intervenção em pequena escala** no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção. Ao observar alguns exemplos do uso do método na literatura de pesquisa, é possível identificar algumas características tangíveis: a) a pesquisa-ação é situacional – está preocupada com o diagnóstico do problema em um contexto específico para tentar resolvê-lo nesse contexto; b) é usualmente (embora não inevitavelmente) colaborativa – equipes de pesquisadores trabalham juntos no projeto; c) **ela é participativa** – os participantes da equipe tomam parte diretamente ou indiretamente na implementação da pesquisa e; d) ela é auto avaliativa – as modificações são continuamente avaliadas, **pois o principal objetivo é melhorar a prática** (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 90, grifo nosso)

Portanto, para o desenvolvimento de nossa pesquisa, torna-se necessário conhecer a realidade dos alunos envolvidos nesse programa, bem como o contexto no qual estão inseridos. Como instrumentos para a coleta de dados, optamos pela análise documental, pelo uso de questionários e entrevistas, pelas observações em campo, pelos registros do diário de campo e pelas intervenções realizadas em contexto.

Faz-se necessário citar também que, como pesquisadora, fiz parte de um grupo de pesquisa do Conselho Municipal de Educação, que visou à produção do parecer e minuta sobre o tempo integral da Prefeitura de Vitória. Para melhor entendimento de minha inserção nesse grupo de trabalho, esclarecemos que, em 2016, um grupo de profissionais do magistério da rede municipal deu início a um grupo de pesquisa que subsidia a elaboração de um parecer e minuta de resolução que normatiza a educação integral em Vitória. Esse grupo é composto por representantes da Secretaria de Educação, do Sindicato dos Servidores Municipais de Vitória (SINDSMUVI), da Associação de Pais do Espírito Santo (ASSOPAES), do Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV) e por representantes do magistério e dos diretores das unidades de ensino. A cada reunião, seis pessoas, em média, participam como convidadas, entre as quais me incluo como participante e pesquisadora.

Para a concretização do trabalho de pesquisa do COMEV, foi elaborado um cronograma de formações/reuniões em que, a cada encontro, são apresentados trabalhos acadêmicos de

professores da rede que tiveram por foco de seus estudos a educação integral. Realizam-se também discussões e encaminhamentos com base nos assuntos tratados e em novas demandas que surgem diante desse contexto. É importante destacar que a metodologia adotada pelo grupo de pesquisa do COMEV consiste na pesquisa-ação, o que vem colaborar para nossos estudos.

Desse modo, minha atuação ocorreu nos momentos de discussão coletiva, nos momentos de formação promovidos pelo conselho e na realização dos fóruns de debate com as crianças, familiares e profissionais envolvidos. Durante a realização desses fóruns, foi feito um roteiro de entrevistas coletivas com as crianças por meio de questões relacionadas ao tempo integral de sua escola, o que consideramos um dos momentos mais relevantes da dinâmica adotada pelo conselho, visto que propiciou às crianças a oportunidade de manifestar-se, dando-lhes voz.

Assim, minha participação nesse grupo de trabalho ocorreu com o objetivo de potencializar meu olhar sobre o tempo integral nas escolas da rede municipal, ou seja, possibilitou-me um olhar mais abrangente, que me permitiu compreender como essa política se materializava dentro da escola pesquisada, sobre a qual falamos a seguir.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Como dito anteriormente, o município pesquisado foi Vitória-ES. Em 2016, o município atendeu 16.461 crianças de 0 a 6 anos, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 5 – Quantitativo de estudantes da Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória-ES, por Região Administrativa em 2016

Região Administrativa	Total	Creche	Pré-escola
	16. 461	9.625	6.836
Centro	844	496	348
Goiabeiras	1.174	651	523
Jardim Camburi	1.305	764	541
Jardim da Penha	1.197	725	472
Jucutuquara	2. 465	1.445	1.020

Maruípe	3.270	1.860	1.410
Praia do Canto	635	402	233
Santo Antônio	2.577	1.550	1.027
São Pedro	2.994	1.732	1.262

Fonte: Sistema de Gestão Escolar. Acesso em: 16 jan. 2017.

Desde 2005, o município de Vitória oferece a educação integral na modalidade de jornada ampliada. Inicialmente o atendimento ocorria somente no interior das unidades de ensino e posteriormente nos Núcleos Brincarte (como já mencionamos). A fim de caracterizarmos estatisticamente essa informação, elaboramos a tabela a seguir que nos mostra o quantitativo de matrículas no programa de Educação em Tempo Integral entre 2004 e 2016.

TABELA 1 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS NO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – 2004 A 2016

Ano	Espaço CMEI	Espaço Brincarte	Total
2004	348	-	348
2005	274	-	274
2006	224	-	224
2007	620	1050	1670
2008	1042	1500	2542
2009	1144	1395	2539
2010	1284	1244	2528
2011	1248	1200	2448
2012	1568	946	2514
2013	1962	232	2285
2014	2267	508	2775
2015	1941	377	2318
2016	1992	375	2367

Fonte: SEME/ATP Sínteses Anuais e Caracterização Escolar.

Nota: Adaptado pela autora com base na Gerência de informações Estratégicas – SFGES/PMV (2017).

Analisando a tabela acima, notamos que, desde 2007, a oferta de vagas no programa se ampliou e, conseqüentemente, o número de matrículas.

Em 2007, quase todas as unidades já ofertavam vagas em tempo integral para crianças de zero a três anos. Ainda neste mesmo ano, visando a ampliação do atendimento para as crianças de quatro a seis anos, foram criados sete núcleos Brincartes, em diversas regiões de Vitória, por meio de convênios com Organizações Não-Governamentais (DIRETRIZES PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2016).

Assim, observamos que, mesmo com todos os obstáculos que surgem no percurso de implementação de uma política educacional, o município de Vitória tem desenvolvido políticas voltadas para a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, ou seja, políticas voltadas para o atendimento educacional em tempo integral.

Como dito anteriormente, a escola pesquisada pertence ao município de Vitória-ES. Em 2016, o município contava 39 centros municipais de educação infantil com jornada ampliada, os quais possuem diferentes capacidades de atendimento, conforme demonstramos no quadro a seguir:

Quadro 6 – Educação Integral com jornada ampliada: capacidade de atendimento dos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória-ES

N.º	Centro Municipal de Educação Infantil	Capacidade de atendimento
1	Álvaro Fernandes Lima	92
2	Anísio Spínola Teixeira*	100
3	Carlita Corrêa Pereira	56
4	Cecilia Meireles	41
5	D. João Batista de Mota e Albuquerque	115
6	Darcy Castelo de Mendonça*	54
7	Darcy Vargas	83
8	Dr. Pedro Feu Rosa	40
9	Dr. Thomaz Tommasi	88
10	Eldina Maria Soares Braga	42
11	Ernestina Pessoa	24
12	Georgina da Trindade Faria	50
13	Jacy Alves Fraga*	15
14	Jacyntha Ferreira Souza Simões*	56
15	Laurentina Mendonça Corrêa	50
16	Lídia Rocha Feitosa	56
17	Luiz Carlos Greco	15
18	Luiza Pereira Muniz Corrêa	56
19	Magnólia Dias Miranda Cunha	65
20	Maria Goretti Coutinho Cosme	44
21	Maria Nazareth Meneguelli	25
22	Marlene Orlande Simonetti*	16
23	Ocarlina Nunes Andrade*	35
24	Odila Simões	40

25	Prof. Carlos Alberto Martinelli de Souza	147
26	Reinaldo Ridolfi*	54
27	Robson José Nassur Peixoto	75
28	Rubens Duarte de Albuquerque*	83
29	Santa Rita de Cássia*	40
30	Silvanete da Silva Rosa Rocha	197
31	Sinclair Phillips	59
32	Sociedade Brasileira de cultura Pop-Menino Jesus	37
33	Terezinha Vasconcellos Salvador	50
34	Theodoro Faé*	16
35	Valdívia da Penha Antunes Rodrigues	20
36	Yolanda Lucas da Silva	50
37	Zélia Viana de Aguiar	25
38	Zenaide Marcarini Cavalcanti*	10
39	Zilmar Alves de Melo*	20

Fonte: Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Vitória, 14 de março de 2016.

Nota: *Nestes CMEIs, as crianças de 4 anos ou mais serão atendidas nos Núcleos Brincarte da região

É importante salientar que, mesmo possuindo as respectivas capacidades de atendimento, alguns CMEIs optaram por não realizar o atendimento em tempo integral, devido a condições estruturais, materiais e físicas, e essa decisão cabe também ao Conselho de Escola da unidade de ensino. De acordo com o quadro 6, observamos que os centros municipais de educação infantil que atendem maior quantidade de crianças no programa o fazem em espaços alternativos denominados “Núcleos Brincarte”. Essa configuração de atendimento retrata a condição atual do município, no que se refere à incapacidade de ampliar sua jornada de tempo integral dentro das próprias unidades de ensino, utilizando-se, assim, de parcerias público-privadas para que o programa venha a se efetivar de fato.

Faz-se necessário registrar que, em 2016, somente três escolas do município atendem prioritariamente alunos em tempo integral, o que nos mostra que o município oferece o atendimento em tempo integral, mas ainda depara problemas de diferentes naturezas, entre os quais o espaço para atendimento, que é um dos maiores obstáculos presentes na configuração dessa política.

Outra informação relevante consta no documento “Diretrizes para a Política de Educação Integral” (2016), que encontramos na Plataforma Vix Educa.¹³ De acordo com o referido documento, as crianças, adolescentes e jovens têm acesso às atividades do programa por meio de três modalidades: Educação Integral com Jornada Ampliada, Atividades Intersetoriais e as escolas municipais em tempo integral (citadas acima). Desse modo, o atendimento atual configura-se da seguinte forma:

Quadro 7 – Quantitativo de alunos matriculados por modalidade de atendimento

Modalidade de atendimento	Quantitativo de Centros Municipais de Educação Infantil	Quantitativo de Escolas Municipais de Ensino Fundamental	Total de alunos atendidos por esta modalidade (educação infantil e ensino fundamental)
Educação Integral com Jornada Ampliada	37	43	2.519
Atividades Intersetoriais	Não possui	Esporte Dança Música	5.141
Escolas municipais em tempo integral	4*	3	1.702

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nota: *Escolas em período de experimentação.

As atividades intersetoriais são desenvolvidas em parceria com as secretarias de esporte, assistência social e cultura e estão disponibilizadas por meio de um endereço eletrônico¹⁴ em que as próprias famílias podem fazer o cadastro para que sua criança¹⁵ ou jovem venha a participar. Em seguida, contextualizamos a configuração do nosso campo empírico de investigação para conhecer os sujeitos e os espaços onde se delineou a pesquisa. Posteriormente, descrevemos os sujeitos da pesquisa e os procedimentos utilizados em campo nas fases de intervenção e coleta de dados.

¹³Vix Educa é uma plataforma que possibilita a realização de cursos a partir do *software* Moodle. Por meio dessa plataforma, os servidores municipais puderam ter acesso ao texto que estava sendo produzido e, assim, tinham a possibilidade de trazer contribuições, se desejassem.

¹⁴ Plataforma aberta ao acesso dos munícipes: www.vitoria.es.gov/educacaoampliada

¹⁵Somente as crianças de 6 anos completos podem participar das atividades propostas por esta modalidade.

4.3 CAMPO EMPÍRICO DE INVESTIGAÇÃO (a configuração da escola “Arco-Íris¹⁶”)

A pesquisa foi desenvolvida em um dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Vitória-ES. A escola funciona em dois turnos, nos seguintes horários: das 7h às 11h30, turno matutino, e das 13h às 17h30, turno vespertino. As crianças que fazem parte do programa de educação integral chegam à escola às 7h e saem a partir das 16h30. Descrevemos alguns dados obtidos por meio do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, com o objetivo de conhecer um pouco mais a realidade do campo a ser investigado.

Conforme esse documento, a escola atende cerca de 300 alunos distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e integral. Foi fundada em 1981, quando funcionava em uma pequena casa, atendendo somente 55 crianças da comunidade em duas salas de aula: o maternal e o jardim, que consistiam em crianças de 4 e 5 anos.

Em 1992 foi inaugurado o novo CMEI, com o nome de uma das diretoras antigas, no mesmo bairro. Atualmente o CMEI atende 325 crianças com idades de 6 meses a 6 anos, compondo grupos de 1 a 6. A escola atende nos turnos matutino, vespertino e integral, porém, neste último, de acordo com o PPP da escola, os alunos são selecionados por meio de uma investigação articulada ao Conselho de Escola, Unidade de Saúde e Centro de Referência em Assistência Social, conforme estabelece o Decreto n.º 15.071/2011. Em 2016, o CMEI atendeu 16 turmas, distribuídas nos dois turnos, as quais, de acordo com o corte etário estabelecido pela prefeitura¹⁷, estão classificadas conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 – Planilha de idade para matrículas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória-ES – 2016

Turmas	Período de Nascimento
Grupo 1	Entre 01/4/15 e 11/8/15
Grupo 2	Entre 01/4/14 e 31/3/15
Grupo 3	Entre 01/4/ 13 e 31/3/14
Grupo 4	Entre 01/4/12 e 31/3/13
Grupo 5	Entre 01/4/11 e 31/3/12
Grupo 6	Entre 01/4/10 e 31/3/11
1.º ano do Fundamental de 9 anos	Quem nasceu até 31/3/10

¹⁶ No decorrer deste estudo, fazemos referência à escola pesquisada utilizando um nome fictício, de modo a preservar a identidade da instituição.

¹⁷ A Prefeitura Municipal de Vitória adota a data de 31 de março como corte etário para a matrícula de crianças no 1.º ano do ensino fundamental, aos 6 anos de idade, ou na pré-escola, aos 4 anos.

Fonte: Secretaria de Educação. Gerência de planejamento e avaliação (2016).

Baseando-se no quadro acima, o CMEI “Arco-Íris”, em 2016, prestou atendimento a 250 crianças, em média, distribuídas da seguinte forma:

- uma turma de grupo 1 (que atende crianças de 6 meses a 1 ano de idade);
- duas turmas de grupo 2 (que atende crianças de 1 a 2 anos);
- três turmas de grupo 3 (que atende crianças de 2 a 3 anos);
- três turmas de grupo 4 (que atende crianças de 3 a 4 anos);
- três turmas de grupo 5 (que atende crianças de 4 a 5 anos);
- três turmas de grupo 6 (que atende crianças de 5 a 6 anos);
- uma turma mista – integral (que atende crianças de 3 e 4 anos).

No que se refere ao atendimento em tempo integral no CMEI “Arco-Íris”, entre 2013 e 2016¹⁸, observamos que a não oferta em 2014 retrata a não obrigatoriedade de atendimento em tempo integral. Observamos também que inicialmente (em 2013) ocorria nos Núcleos Brincarte e que, posteriormente, ocorreu de forma bem discreta, dentro da própria instituição. Porém este atendimento configurava-se em duas matrículas, ou seja, o aluno que fazia parte do programa de jornada ampliada integrava duas salas de aulas em períodos parciais. No intuito de organizarmos essas informações, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 9 – Matrículas no Tempo Integral do CMEI “Arco-Íris” entre 2013 e 2016

Ano	Quantitativo de alunos matriculados	Modalidade de atendimento
2013	22	Nos Núcleos Brincarte
2014	Não houve atendimento em tempo integral	-
2015	20	Matrícula no tempo integral no turno matutino e em turma parcial no turno vespertino
2016	20	Turma mista

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

¹⁸ Aqui, optamos por este recorte temporal devido aos dados disponibilizados pela secretaria da escola, no período da pesquisa.

Quanto à estrutura física da escola pesquisada, buscamos informações no projeto político-pedagógico da instituição. Conforme o referido documento, fisicamente o CMEI Arco-Íris possui uma sala para pedagogos, uma sala para funcionários, uma secretaria, uma sala para diretora, um laboratório de informática, uma cozinha, um pátio coberto, um pátio descoberto, um depósito para gêneros alimentícios, um depósito para material de limpeza, um almoxarifado, dois banheiros masculinos e dois femininos, um banheiro unissex, um banheiro exclusivo para o grupo 1 e outro para o grupo 2, uma sala para os materiais de Educação Física, oito salas de aula, um solário, uma lavanderia, uma sala de Artes, um espaço adaptado para o funcionamento da biblioteca e uma central de gás.

A equipe do CMEI hoje é composta por uma diretora, quatro pedagogas, dois assistentes administrativos, 22 professoras regentes, duas professoras de artes, duas professoras de Educação Física, uma professora para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, quatro estagiárias, 18 assistentes de educação infantil, quatro cozinheiras, quatro vigilantes e nove agentes de suporte operacional. Desses protagonistas, destacamos os integrantes da turma do integral e os membros da equipe de gestão, com os quais mantivemos contato no processo de investigação. Especificamos, a seguir, mais informações sobre esses profissionais:

Quadro 10 – Composição dos profissionais que atuam no Programa de Tempo Integral

Equipe	Quantidade	Função	Formação	Situação funcional
Pedagógica	02	Pedagoga	Pedagogia com especialização	Concursada
	01	Coordenadora	Pedagogia com especialização	Concursada
	01	Diretora	Pedagogia com especialização	Concursada
	02	Assistente de Educação Infantil	Superior completo	Concursada
	01	Professora regente	Pedagogia com Especialização	Contratada
	02	Auxiliares Serviços Operacionais	Ensino fundamental completo	Concursada

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados fornecidos pela secretaria escolar (2017).

Nesse contexto escolar, tivemos por objetivos compreender a proposta pedagógica voltada para os alunos que participam do programa de educação integral, identificar ações que articulem o currículo escolar às atividades desenvolvidas no programa, observando aspectos

que permitam a escolarização desses alunos e, por fim, acompanhar o desenvolvimento escolar deles. Para isso, participamos do planejamento e da organização dos espaços e tempos do cotidiano escolar que permitissem tais ações, quais sejam:

- 1- Reuniões com a direção da escola – Ocorriam mensalmente, com o objetivo de promover ações que melhorassem as condições dos alunos que participavam do programa de tempo integral.
- 2- Reuniões com assistentes de educação infantil – Realizavam-se mensalmente, com o objetivo de desenvolver um trabalho colaborativo entre assistentes e professores.
- 3- Planejamentos individuais – Ocorriam semanalmente, nos quais a professora regente e a pedagoga programavam possíveis ações a serem desenvolvidas com a turma, de modo que elas estivessem articuladas ao currículo, e faziam os encaminhamentos necessários com os alunos do programa.
- 4- Reuniões com a coordenadora do tempo integral – Ocorriam semanalmente, com o objetivo de discutir ações, planejar outras atividades e fazer encaminhamentos necessários referentes aos alunos do programa.
- 5- Conselhos de Classe – Aconteciam semestralmente e tinham por objetivo avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, as práticas pedagógicas cotidianas e planejar ações para o semestre seguinte.
- 6- Reuniões com as famílias – Realizavam-se trimestralmente, com o objetivo de avaliar o trabalho desenvolvido, fazer a escuta dos familiares e promover encaminhamentos para cada caso específico.
- 7- Formação em Serviço – Aconteceu uma vez, durante o ano letivo, abrangendo os dois turnos, com o objetivo de promover momentos de estudo sobre o projeto institucional da escola.

Na próxima seção, caracterizamos, de forma mais detalhada, os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, para que o leitor entenda as implicações deles no referido contexto.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

No contexto de nossa pesquisa, tivemos como sujeitos um grupo de 20 crianças, de 3 e 4 anos, que foram inseridas no Programa Educação Integral com Jornada Ampliada em 2016, em um Centro Municipal de Educação Infantil da rede de Vitória, além dos professores e pais das

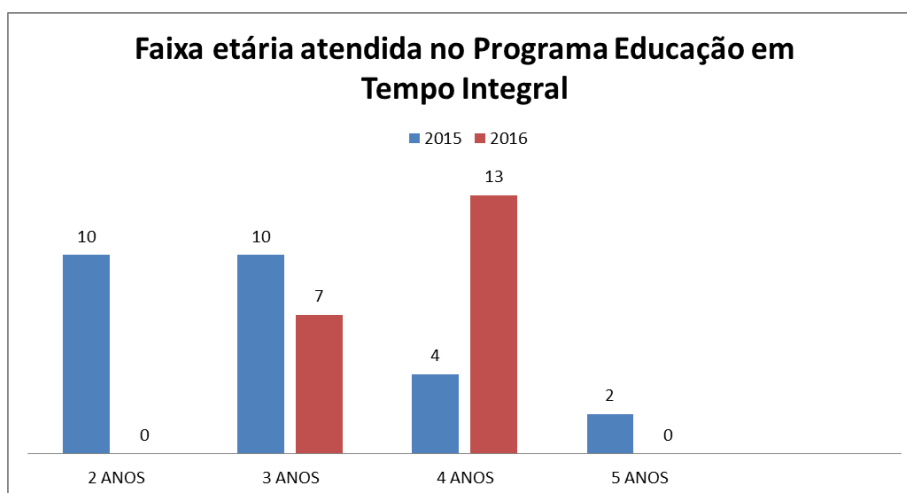
crianças envolvidas na pesquisa. Contamos também com a participação dos membros da equipe responsável pela educação integral, da Secretaria Municipal de Educação.

No que tange à escola pesquisada, faz-se importante ressaltar que, em 2015, o programa em tempo integral do CMEI abrangia crianças até 6 anos. Em 2016, a faixa etária atendida foi reduzida, visto que as condições físicas e estruturais estabelecidas pela escola determinaram essa demanda.

De acordo com o PPP da escola, grande parte dos alunos atendidos vem de famílias de baixa renda que possuem membros desempregados. Muitos são filhos de pais divorciados, alguns dos quais adolescentes. Assim, algumas crianças são assistidas por pessoas da família, como avós e tios. Grande parte do grupo de crianças a ser pesquisado encontra-se em situação de vulnerabilidade social, devido aos mais diversificados motivos.

No intuito de traçar um perfil das crianças atendidas pelo programa de educação integral, em 2016 buscamos alguns dados referentes a elas, conforme se ilustra no gráfico 3:

Gráfico 3 – Faixa etária atendida no Programa Educação em Tempo Integral na Educação Infantil no “CMEI Arco-Íris” – 2015 e 2016



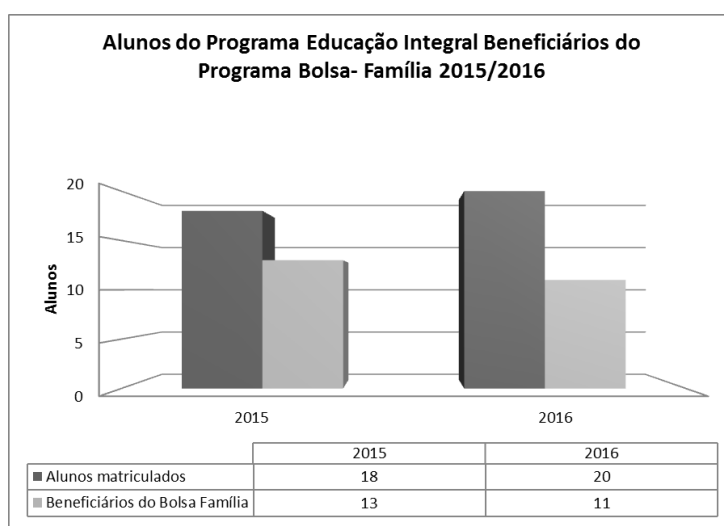
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Outra característica relevante dos sujeitos envolvidos consiste no envolvimento e participação deles em programas de transferência de renda¹⁹ do governo federal. Ao analisarmos as fichas

¹⁹ Os programas de Transferência de Renda constituem um tipo de programa social. A segurança social de renda, de competência da Assistência Social, é operada por meio da concessão tanto de bolsas-auxílio financeiras sob determinadas condicionalidades, com presença (ou não) de contrato de compromissos, quanto de benefícios

cadastrais dos alunos que fazem parte do programa, identificamos que grande parte deles recebe o benefício Bolsa-Família. A fim de caracterizarmos estatisticamente essa informação, elaboramos o gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Alunos do Programa Educação em Tempo Integral beneficiários do Programa Bolsa-Família



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Com base nos dados demonstrados anteriormente, é possível observar que grande parte dos alunos atendidos em 2015 e 2016 foi contemplada pelo Programa Bolsa-Família. Essa informação nos permite ter uma ideia sobre o perfil da comunidade em que nossos alunos estão inseridos. De acordo com o projeto político-pedagógico da escola, um número significativo de pais das crianças está desempregado e não possui nenhum tipo de renda fixa.

Reafirmando nossas discussões anteriores, nosso trabalho de campo concentrou-se, na maior parte do tempo, no turno matutino da escola “Arco-Íris”, com algumas inserções no turno vespertino. Desta forma, conduzimos os processos da pesquisa em três fases não lineares que se interpenetraram (JESUS, 2014), que por sua vez consistem em: 1) pesquisa documental; 2) realização das entrevistas e dos questionários; e 3) observação e registro de campo. Para explicar nossa inserção no campo de investigação e compreendê-lo como lugar histórico de relações sociais e políticas onde sujeitos se constituem, descrevemos, nas próximas seções, os procedimentos realizados no campo de pesquisa e nossa inserção nesses espaços e tempos para a coleta de dados. Reiteramos que os procedimentos utilizados ocorreram em fases não

lineares que se interpenetraram e que a coleta de dados ocorreu simultaneamente aos processos de intervenção na escola.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Dada a perspectiva teórico-metodológica adotada em nosso trabalho, após a apresentação de nossa pesquisa a alguns profissionais da escola²⁰, procuramos descrever, compreender e analisar algumas ações dos sujeitos em diferentes momentos de sua prática cotidiana. Para isso, participamos do cotidiano da escola nos diferentes espaços e tempos, no período de abril de 2016 a novembro do mesmo ano. Para a coleta de dados, realizamos entrevistas, aplicamos questionários, realizamos observações em contexto, estudo de documentos e participamos de diferentes momentos de encontro, como a formação continuada dos professores e os momentos destinados ao planejamento individual da professora regente com a pedagoga. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos. Para o registro das observações feitas, utilizamos o diário de campo.

Na primeira fase da pesquisa, realizamos um estudo documental, em que analisamos os dados que a legislação vigente nos traz e os documentos disponibilizados tanto pela Secretaria de Educação quanto pela instituição pesquisada, como fichas dos alunos, propostas curriculares, registros de planejamentos, projetos desenvolvidos, além de documentos referentes ao acompanhamento pedagógico aos alunos. No que diz respeito à análise desses documentos, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 11 – Relação de documentos pesquisados

Documento	Ano de publicação/elaboração	Responsável(is)
Projeto político-pedagógico da escola	2008	Equipe gestora ²¹
Programa de Educação em Tempo Integral: praticando políticas integradas*	2009	Secretaria de Educação
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009	Ministério da Educação
Programa Educação em Tempo Integral	2010	Secretaria de Educação

²⁰ O projeto de pesquisa foi apresentado aos sujeitos diretamente ligados aos alunos do programa de tempo integral: professora, assistentes, diretora, coordenadora, familiares e pedagoga.

²¹ Para este estudo, consideramos a equipe gestora constituída por pedagogos, coordenadores, professores e direção da escola.

Decreto Municipal n.º 15.071	2011	Prefeitura Municipal de Vitória
Educação Integral*	2014	Secretaria de Educação
Educação Integral na Educação Infantil*	2015	Secretaria de Educação
Decreto Municipal n.º 16.637	2016	Prefeitura Municipal de Vitória
Diretrizes para a política de Educação Integral*	2016	Prefeitura Municipal de Vitória
Ficha de acompanhamento pedagógico	2016	Equipe ²² pedagógica
Proposta curricular destinada aos alunos do tempo integral	2016	Equipe pedagógica
Versão Preliminar do parecer do COMEV*	2016	Conselho Municipal de Educação
Ficha Cadastral do Programa Educação Integral com Jornada Ampliada	2016	Secretaria de Educação
Registros de planejamento	2016	Professora regente
Atas dos Conselhos de Classe	2016	Equipe pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Nota: *Documentos não publicados.

O projeto político-pedagógico (2008) da escola é um instrumento que reflete a proposta pedagógica da instituição. Desta forma, ao procurarmos compreender a proposta pedagógica voltada para os alunos do programa de tempo integral, deparamos a necessidade de consulta a esse documento, no qual as práticas e os objetivos voltados a esse público devem estar contemplados.

O documento “Programa de Educação em Tempo Integral: praticando políticas integradas” de 2009 consiste em um documento preliminar de normatização do programa de educação em tempo integral do município de Vitória. Nele encontramos os pressupostos e objetivos do programa, bem como as atribuições de cada unidade de ensino, das secretarias sociais e dos articuladores dos programas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) constituem um documento que fixa normas para a educação básica que orientam o planejamento curricular da escola.

²² Para este estudo, consideramos como “equipe pedagógica” o coordenador, pedagogos e professores.

No que concerne a 2010, analisamos o documento “Programa Educação em tempo Integral”, que consiste na única versão de um documento orientador que trata da Educação em tempo integral no município, abrangendo o histórico e as normatizações referentes à educação integral no município de forma mais detalhada, esclarecendo-nos a estrutura do atendimento às crianças inseridas no programa, tanto na escola quanto nos espaços do Brincarte, e os critérios para matrícula do aluno, entre outros aspectos.

Os Decretos Municipais n.º 15.071/2011 e n.º 16.637/2016 são os responsáveis pela regulamentação do processo de matrícula dos alunos, definindo não só o público prioritário para atendimento no programa como ainda as articulações que necessitam ser feitas entre os equipamentos sociais para a devida “garantia” de acesso das crianças ao programa.

No que diz respeito ao documento intitulado “Educação Integral” de 2014, esclarecemos que se trata de um documento interno não publicado. O referido documento trata da educação integral em diálogo com as DCNEI (2009) e aborda aspectos referentes ao currículo e possibilidades de organização na educação em tempo integral.

Outro documento analisado denomina-se “Educação Integral na Educação Infantil”. Encontramos esse documento na escola, datado de 2015. Nele encontramos informações mais direcionadas às práticas e às rotinas da educação infantil em tempo integral.

O documento intitulado “Diretrizes para a política de Educação Integral” é um documento em fase de elaboração, que traz aspectos referentes à dimensão conceitual e legal da rede municipal e nos esclarece acerca das formas de atendimento existentes na implementação da política de ampliação da jornada escolar.

A ficha de acompanhamento pedagógico aos alunos consiste em um instrumento destinado ao registro dos aspectos do desenvolvimento de cada criança. Por meio dela, será possível observar e registrar os avanços de cada aluno, permitindo, assim, possíveis intervenções para a melhoria da aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento escolar dos alunos do programa.

A proposta curricular destinada aos alunos do programa e os registros de planejamento da professora foram analisados com o objetivo de identificar ações de articulação entre o que é

proposto e o que, de fato, acontece na prática. Analisamos também os conteúdos propostos e as atividades desenvolvidas durante o tempo em que a criança participa do programa, de modo a avaliar se tais atividades possibilitam maior aprendizagem para o aluno.

A versão preliminar do parecer feito pelo Conselho Municipal de Educação nos traz informações sobre a contextualização histórica da educação integral, bem como a concepção e análise do contexto atual dessa modalidade de educação.

A ficha cadastral para o programa de educação integral com jornada ampliada consiste em um documento em que é feito o registro das condições sociais do estudante, abordando alguns aspectos, como situação de moradia da criança, quantidade de pessoas residentes no domicílio e as condições de higiene na qual a criança vive.

Os registros de planejamento nos permitiram entender um pouco mais sobre o trabalho realizado pela professora, no que tange aos aspectos curriculares dirigidos a esses alunos. E, finalmente, analisamos as atas dos Conselhos de Classe no intuito de identificar as concepções e perspectivas dos profissionais envolvidos acerca do tempo integral da instituição.

Assim, para Gil (1999, p. 66), a pesquisa documental se apresenta como possibilidade de contextualizar e complementar a análise dos dados:

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Gil (1999) apresenta algumas vantagens do uso de fontes documentais. Segundo o autor, as fontes documentais possibilitam o conhecimento do passado e a investigação dos processos de mudança social e cultural, permitem a obtenção de dados com menor custo e favorecem a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos.

Assim, na primeira parte de nossa pesquisa, realizamos um estudo documental com os principais registros municipais que tratam do tempo integral, com o objetivo de identificar articulações e parcerias da Secretaria de Educação com outros setores na implementação das políticas públicas de inclusão no programa de tempo integral, bem como concepções

envolvidas na materialização dessa política. Durante nossa pesquisa, identificamos essas articulações mencionadas em diversos documentos analisados. O primeiro refere-se ao Documento denominado “Programa Educação em Tempo Integral: praticando políticas integradas” (2009). Esse documento informa que as atribuições das secretarias sociais, no que concerne ao programa de educação em tempo integral, consistem nas devidas articulações e discussões sobre como viabilizar uma educação em tempo integral intersetorializada. Assim, as unidades de ensino devem manter as articulações necessárias com os equipamentos sociais do território, de modo que indiquem os alunos de risco social para os devidos encaminhamentos ao programa. Da mesma forma, os Decretos n.º 15.071 (2011) e n.º 16.637 (2016), que estabelecem critérios para a matrícula de alunos no projeto de educação Integral, também trazem a intersetorialidade como um dos elementos necessários ao processo de inserção dos alunos ao programa. Ambos os decretos citam o “CadÚnico”²³ como instrumento de articulação entre as secretarias de educação, assistência social e saúde. Assim, por meio desse cadastro, é possível identificar os alunos que estão em situação de vulnerabilidade social e que, por isso, possuem maior necessidade de participação no programa de ampliação da jornada escolar.

Identificamos essa mesma perspectiva no documento “Educação Integral na Educação Infantil” (2015), quando se refere à intersetorialidade como uma estratégia de gestão, em que a ideia de rede tem se tornado ponto importante nas discussões referentes ao tempo integral, sinalizando, assim, as interdependências que são estabelecidas nos diferentes espaços.

O documento de 2010 – “Programa Educação em Tempo Integral” – menciona a rede de atendimento e proteção à primeira infância como um instrumento que deve executar ações do programa de educação infantil em tempo integral e enfatiza a importância e articulação do trabalho envolvendo as diversas secretarias.

Identificamos que, no documento de 2016, “Diretrizes para a política de Educação Integral”, essa articulação ocorre mediante o oferecimento de atividades desenvolvidas com a secretaria de esportes, assistência social e secretaria de cultura.

²³O **Cadastro Único** para Programas Sociais (**CadÚnico**) é um instrumento de coleta de dados e informações com o objetivo de identificar todas as famílias de baixa renda existentes no país. Devem ser cadastradas as famílias com renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa. Disponível em: www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2010/03/cadunico. Acesso em: 20 jan. 2017.

Partindo da análise desses documentos, observamos que a perspectiva assistencialista ainda é predominante nos registros documentais do município. A concepção de uma educação integral que possa tirar a criança da rua está presente nos discursos de diferentes sujeitos. Como defensores de uma política pública inclusiva, esse fato nos preocupa, pois não deveria ser o viés de uma ação educativa. Quando os documentos analisados citam que há “critérios para seleção” dos alunos que participarão do projeto, eles determinam que o próprio processo exclui o direito de participação de todos. Assim, acreditamos que a condição de vulnerabilidade social não deve constituir-se em uma “virtude pública” (ARAÚJO, 2015b). Defendemos que o direito à educação integral seja universalizado, para que o acesso a essa modalidade de educação não esteja condicionada a critérios sociais preestabelecidos que, por sua vez, carregam relevante subjetividade em seus significados.

O atendimento prioritário ‘em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social’ restringe o sentido de escola republicana quando a universalização de acesso é convertida por fórmulas tipificadas de atendimento. Nesse caso, o acesso ao tempo integral se constitui como um anteparo às mazelas sociais e seus critérios, ao condicionarem direitos iguais à comprovação da situação estigmatizadora da carência e da necessidade, excluem outras possibilidades de convívio entre crianças com situações sócio-econômicas diferentes, subvertendo, assim, o sentido da escola pública como ‘escola para todos’ (ARAÚJO, 2015b, p. 20).

Reconhecemos essa mesma perspectiva na fala dos sujeitos da pesquisa, quando uma professora regente relata que *“o tempo integral se resume a isso, a deixar as crianças na escola por que a mãe não tem com quem deixar”* e quando uma das assistentes de educação infantil enfatiza que *“é preciso superar esse modelo de atendimento pautado na guarda, na proteção”*.

Identificamos aqui a concepção que alguns profissionais trazem acerca do programa de ampliação da jornada escolar, quando, em seus relatos, demonstram certa incredulidade com os propósitos do programa.

Para nós, integral não deveria existir... se realmente é uma resolução e se faz necessário, tem que fazer em outro espaço, para que o aluno saia do ambiente escolar e possa ter atividades diferentes em espaços alternativos (...) O que temos hoje são crianças que ficam o dia todo no mesmo espaço, repetindo atividades, tornando as crianças agressivas, desestimuladas e cansadas (...) Enfim, é necessário que se refaça toda conjuntura atual ou é melhor acabar com o tempo integral (PROFESSORA DO TEMPO PARCIAL, 5/5/2016).

Apontamos diferentes falas que coadunam com a opinião dessa profissional. Trata-se de um ponto a que devemos dedicar especial atenção, pois traz uma concepção de educação integral totalmente oposta à que defendemos em nosso estudo. Obviamente não podemos dizer que a

opinião dessa professora condiz com a opinião de todos os profissionais, mas devemos considerar que é reafirmada com base em falas semelhantes a esta, conforme relato a seguir:

Não temos local para banho, para as crianças dormirem. Não temos atividades diferenciadas para as crianças (...) elas ficam o dia todo nessa escola, sem atividades diferentes. Isso é desumano. Educação integral? Como assim? Integral em que sentido? Para complementar a conversa, não temos verba para atender as demandas das crianças. Muitas vezes faltam recursos materiais para fazer uma atividade legal, diferente (ASSISTENTE DO TEMPO PARCIAL, 2016).

Além das dificuldades apontadas no relato acima, observamos diversos aspectos relacionados à escolarização e formação dos alunos, quando a profissional relata a falta de recursos para o trabalho com as crianças, a ausência de local adequado para o sono e para o banho. Entendemos que esses aspectos fazem parte do processo de formação do indivíduo como um daqueles relacionados ao processo de constituição do sujeito que por sua vez fará parte de uma sociedade civilizada.

Essa situação nos leva à seguinte reflexão: como ensinar hábitos de higiene a uma criança onde não há sequer local apropriado para que ela tome banho? Como desejar que a criança aprenda o que lhe é ensinado se sua necessidade de sono não é satisfeita? Identificamos aqui a não dialogicidade entre o que é proposto e o que é vivido.

Em relação à proposta pedagógica da escola, identificamos, nos registros de planejamento, nas atas de conselho de classe e em alguns documentos municipais, elementos que contribuem para nosso estudo quando tratam acerca do processo de formação humana. O projeto institucional da escola foi construído com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Assim, é possível notar que os elementos que constituem tal projeto levam em consideração os dois principais eixos do currículo que as DCNEIs trazem: interações e brincadeiras. O referido projeto informa que o trabalho a ser desenvolvido deverá ser pautado pelas diversas possibilidades de experiências proporcionadas às crianças, por meio de vivências significativas (p. 2). Entendemos que os aspectos que permitem a escolarização e formação da criança estão intimamente relacionados à articulação curricular que necessariamente deve ser feita. Para exemplificar a forma pela qual se conduziam os trabalhos na turma do integral, extraímos alguns trechos do projeto, os quais nos permitem compreender um pouco a perspectiva do trabalho desenvolvido.

Quadro 12 – Identificação de trechos do projeto institucional relacionados à escolarização e formação da criança

Objetivos Específicos	Propostas de atividades a serem desenvolvidas.
Desenvolver a percepção global de seu corpo.	Banho de bonecas, experiências que envolvam a caixa tátil e produção de instrumentos musicais feitos com sucata.
Reconhecer a existência de diferentes formas, quantidades, tamanhos e funções dos nossos órgãos.	Brincadeiras com os sapatos das crianças, atividades em frente ao espelho.
Desenvolver a capacidade de expressão oral e gráfica.	Roda de histórias em que as crianças possam comunicar e expressar seus desejos. Leitura de poemas, parlendas e trava-línguas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no projeto institucional da escola (2017).

Nesta mesma direção, os registros de planejamento da professora nos permitem identificar que existe a preocupação (por parte da equipe pedagógica), de que as atividades direcionadas aos alunos contribuam para a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Quando nos voltamos para esses registros, identificamos atividades que, de acordo com as orientações curriculares propostas pelas DCNEIs, possibilitavam maiores oportunidades de aprendizagem. Identificamos também, algumas ações que não estavam de acordo com as Diretrizes propostas. A fim de sistematizarmos essas informações, elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 13 – Aspectos identificados nos registros de planejamento

Atividades em consonância com as diretrizes	Atividades contrárias às orientações curriculares propostas pelas DCNEIs
Desenhos livres	Escrita do nome próprio com cópia da ficha
Confecção de cartazes coletivos	Pintura de desenhos prontos
Brincadeiras como caça ao tesouro, coelhinho na toca e desfiles	Preenchimento da primeira letra do nome com massinha
Confecção de massinha de modelar e de docinhos	Pintura de palitos de picolé (sem explicação do motivo pelo qual estavam fazendo)

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Faz-se necessário ressaltar que não somos contrários às atividades desenvolvidas com alfabeto móvel ou outros instrumentos que facilitem o processo de construção da escrita do nome próprio. Entretanto, devido à faixa etária dos alunos, observamos que as atividades deveriam levar em consideração outros tipos de conhecimentos, como atividades relacionadas às vivências daquelas crianças, partindo de situações concretas e significativas. Ressaltamos também que, em nosso estudo, não temos a intenção de emitir juízos de valor referentes ao

que “deve ou não deve” ser trabalhado com as crianças, ou ao que está “certo ou errado” na condução das atividades dadas em sala. Contudo, acreditamos ser pertinente avaliar em quais aspectos as práticas pedagógicas voltadas para esses alunos têm se embasado.

Na rotina diária, a professora também procurava promover momentos de interação com as crianças: por exemplo, os momentos das brincadeiras coletivas como uma “festa dos amigos” promovida pela professora, que foi uma das atividades de culminância do projeto.

No dia dois de setembro, professora e pedagoga, no momento do planejamento, sentaram-se para programar as atividades da semana. Inicialmente, a professora manifesta sua vontade de realizar uma festa com as crianças, e a possibilidade de ter alguns tipos de comida que não compunham o cardápio. A pedagoga diz que irá averiguar a possibilidade e depois a informará sobre o que será possível fazer. De acordo com as profissionais, o objetivo da atividade é trabalhar conceitos relativos a amizade e regras de convivência, permitindo assim, mais qualidade nas interações estabelecidas entre as crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 25/8/2016).

Figura 1 – Festa dos amigos



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Entendemos que esses momentos de interação possuem a capacidade de possibilitar diferentes formas de aprendizagem mediante as relações estabelecidas entre as crianças e adultos nos diferentes contextos. Essas relações estabelecidas retratam modificações ocorridas nas relações entre adultos e crianças que, conforme já dito anteriormente, fazem parte do processo de civilização (ELIAS, 1998).

Na segunda fase da pesquisa, concomitantemente à primeira, realizamos as entrevistas com os profissionais da escola e aplicamos os questionários aos pais dos alunos que participavam do programa. Consideramos que, tendo como sujeitos os integrantes de um grupo de crianças que são atendidas pelo projeto educacional integral, nosso olhar se volta para as diferentes interlocuções que se estabelecem nesses espaços, buscando compreender como o atendimento

a essas crianças contribui para o desenvolvimento de habilidades e consequente equidade social. Ao longo das entrevistas com os professores, recorremos a alguns membros da equipe pedagógica e os familiares das crianças envolvidas. Além disso, buscamos, por meio delas, caracterizar os sujeitos com relação a aspectos socioeconômicos e culturais. De acordo com Gil (1999), a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social. Assim:

A entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais. Daí porque [sic] podem ser definidos diferentes tipos de entrevista, em função de seu nível de estruturação. As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação (GIL, 1999, p. 119).

Desse modo, desenvolvemos uma entrevista destinada aos professores e aos pais dos alunos envolvidos no processo, que foram gravadas e transcritas, com o objetivo de identificar quais as concepções que esses sujeitos têm sobre o que vem a ser a educação integral nesse contexto. As entrevistas foram realizadas com consentimento prévio dos participantes.

Com base nas entrevistas realizadas, foi possível identificar que a concepção que pais e professores tem acerca do tempo integral se assemelha de modo significativo quando nos referimos à perspectiva que ambos os sujeitos têm dessa modalidade de educação. Pais e professores acreditam que a ampliação do tempo ocorre para possibilitar maiores oportunidades de aprendizagem que são de grande relevância quanto à existência de um espaço para as crianças ficarem enquanto seus pais trabalham. Nesse sentido, encontramos relatos que retratam tais concepções:

Na verdade... eu acho que [...] o que deveria acontecer é uma maior oportunidade de aprendizagem. A integração de conhecimentos de forma interdisciplinar, não só para ampliar o tempo mas para oferecer mais oportunidades de aprendizagem, como lhe disse antes. (ASSISTENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 14/10/2016).

Matriculei meu filho no tempo integral pois acredito que é um modelo protetivo que possibilita a inserção da criança num horário ampliado onde outras atividades e disciplinas podem ser trabalhadas enquanto os pais trabalham (PAI DE P., 12/11/2016).

Acho positivo ter o tempo integral nos centros municipais de educação infantil, desde que o município ofereça condições adequadas para este atendimento. Se o programa realmente oferecer estas condições creio que as possibilidades de aprendizagem aumentam sim (PROFESSORA DO TEMPO PARCIAL, 5/5/2016).

Matriculei minha filha no tempo integral pois acredito que na escola é o melhor lugar para ele se desenvolver e também por que não tenho condições de pagar alguém para olhar ele e preciso trabalhar. (MÃE DE A., 3/11/2016).

Ao lermos esses depoimentos encontrados nas comunicações das fontes coletadas, reconhecemos que se trata da concepção que os entrevistados possuem acerca do programa de tempo integral. A formulação dessa categoria para análise não definida *a priori* tornou-se necessária, tendo em vista a quantidade de discursos que revelaram a compreensão dos entrevistados sobre o tempo integral. Justificamos também a formulação dessa categoria por entendermos que a concepção que os indivíduos possuem acerca do que vem a ser educação integral retrata as práticas engendradas naquele contexto. Para análise dos discursos coletados, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 14 – Categoria de análise: concepção de tempo integral

Categoria de análise	Relato	Sujeito
Concepção de tempo integral	<i>A política deste programa de tempo integral significa, para muitos, a garantia de suprimento alimentar adequado diário, bem como higienização básica diária.</i>	Pedagoga do tempo parcial
	<i>É um momento para as crianças terem uma aprendizagem melhor, pois de manhã vão ficar no lúdico e a tarde vão para a sala de aula, aprender. Mas é importante principalmente por causa dos pais, a família coloca mais, porque não tem com quem deixar.</i>	Professora do tempo integral
	<i>É uma educação que tem por objetivo melhorar a qualidade de aprendizagem, acolher os alunos que estão em risco social e contar com o apoio das redes socioassistenciais para efetivação do programa.</i>	Professora do tempo parcial
	<i>Acho válida a proposta de tempo integral mas não do jeito que acontece. O ideal seria a criança estudar na escola por um período e depois ter acesso a atividades diversificadas em um outro local. A escola ainda tem sido vista como um depósito de crianças.</i>	Professora do tempo parcial
	<i>Da forma como tem sido implementada só é mesmo a ampliação da jornada escolar, o aumento do tempo de permanência da criança na escola.</i>	Assistente de Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Os depoimentos dos entrevistados expressam concepções próprias sobre a experiência do tempo integral na escola pesquisada. Partindo do conteúdo manifesto, o exame das falas nos possibilita inferir que a maioria dos entrevistados compreende o tempo integral como uma possibilidade de redução de problemas ligados à área social. No geral, identificamos uma concepção assistencialista no que diz respeito ao atendimento em tempo integral na educação infantil. Observamos que poucas falas se referem à finalidade educativa que o programa deveria ter, embora alguns entrevistados concebam a ampliação do tempo vinculada à aprendizagem. Outro elemento importante para análise, surgido neste contexto, refere-se à existência da concepção entre turno e “contraturno”. Quando a professora diz que “*de manhã eles ficam no lúdico*” e “*a tarde, vão para a sala de aula aprender*”, isso revela uma concepção constituída de dois turnos opostos, ou seja, um tempo é dedicado ao lazer e recreação e o outro é considerado um tempo de estudo, efetivamente. Assim, nessa visão, a escola funciona sob uma perspectiva da não integralidade curricular, fato que nos preocupa na condição de defensores de uma escola de tempo integral onde as práticas dos dois turnos deveriam estar articuladas e conectadas entre si.

Essa questão é mais uma preocupação constante na implementação dos programas de ampliação do tempo nas escolas, de modo geral. No intuito de buscar possíveis soluções para alguns dos problemas já apresentados na terceira fase de nossa pesquisa, realizamos algumas intervenções que descrevemos a seguir.

4.6 O DESAFIO DE SER PESQUISADORA NO COTIDIANO EM QUE ESTAVA IMERSA

Na terceira fase da pesquisa, realizamos algumas intervenções direcionadas aos profissionais da escola que atuavam com a turma do programa de tempo integral. Assim, nossas ações constituíram importantes instrumentos de reflexão sobre a prática cotidiana, alcançando, assim, um dos principais objetivos da pesquisa-ação. Mediante nossas observações em campo, foi possível realizar inferências no intuito de qualificar o trabalho desenvolvido nessa turma. Desse modo, a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Gil nos informa:

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 1999, p. 113).

Utilizamos também o registro das aulas no diário de campo, fotografias e filmagens com autorização dos envolvidos e seus responsáveis. No que se refere ao uso de diários de campo na pesquisa social, Gil (1999) o classifica como um “documento pessoal” que apresenta utilidades na pesquisa social. Assim, esses diários podem ser utilizados nos mais variados campos de pesquisa, na ocasião dos acontecimentos.

Com o objetivo de compreender a proposta pedagógica voltada para esses alunos e atuarem contexto acompanhando o desenvolvimento escolar da turma, iniciamos nossas observações dentro da sala de aula no mês agosto. No primeiro dia de observação, identificamos uma situação que serviu para reflexão junto à professora e assistentes, no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades propostas.

No primeiro dia de observação, sentei-me em um local afastado da professora e das crianças, de modo que minha presença não alterasse a rotina escolar da turma. Logo depois a professora iniciou suas atividades. Chamava as crianças em grupos de três, enquanto os demais brincavam no tapete, sob a supervisão das assistentes. Assim, a professora direcionava as atividades com as crianças que estavam na mesa. Porém, observamos que, devido ao barulho feito pelas outras crianças, as que estavam fazendo as atividades dispersavam-se com facilidade e, muitas vezes não compreendiam o que estava sendo proposto (DIÁRIO DE CAMPO, 14/6/2016).

Nesse mesmo dia, realizamos uma reunião com a professora e assistentes da sala, para que refletíssemos sobre alguns pontos observados na rotina escolar. Assim, reunimo-nos com essas profissionais e lhes sugerimos formas de desenvolver a dinâmica da sala de aula no momento das atividades. Uma dessas sugestões foi a de que, enquanto a professora realizasse as atividades com um determinado grupo de alunos, as assistentes poderiam levar os demais para outro espaço, possibilitando, assim, que a professora desenvolvesse as atividades que havia planejado para aquele momento. Porém, deparamos uma questão de ordem administrativa, quando a assistente diz: *“não podemos ficar com as crianças sozinhas... isto está no regimento e nas atribuições das assistentes de educação infantil. Não podemos receber crianças sozinhas e nem ficar com elas assim”*.

Em resposta à questão do momento das atividades, a professora relata:

As crianças são muito agitadas. O fato de se ter crianças de faixas etárias²⁴ diferentes na mesma turma dificulta muito o trabalho. Uma atividade que dou para uma criança não posso dar para outra e as vezes não dá tempo de fazer as adaptações necessárias. Consigo fazer a chamadinha com todos, a roda... mas na hora das atividades fica inviável a participação de todos (PROFESSORA DO TEMPO INTEGRAL).

²⁴ No ano de realização de nossa pesquisa, a turma do tempo integral tinha crianças de 3 e 4 anos.

Com base na fala da professora, notamos que a perspectiva adotada durante o desenvolvimento de seu trabalho se traduz em práticas ainda engessadas em um conceito tradicional sobre os processos de aprendizagem. Notamos que o fato de “dar atividades” está condicionado à idade da criança, e não às potencialidades que ela possa apresentar. Assim, trabalha-se sob uma óptica reducionista sobre as possibilidades e potencialidades que as crianças são capazes de desenvolver.

Quando identificamos a dificuldade de a professora desenvolver alguns trabalhos, optamos por realizar uma “avaliação inicial” sobre os conhecimentos que as crianças possuem, a fim de registrar os percursos de aprendizagem de cada aluno durante seu processo de escolarização. Essa avaliação inicial materializou-se em uma ficha denominada “Ficha de acompanhamento pedagógico”, constituindo-se também em uma fonte documental, visto que, por meio dela, foi possível fazer inferências sobre a prática direcionada àqueles alunos. Para isso, realizamos uma reunião com a coordenadora e professora do tempo integral para apresentar-lhes a ficha de acompanhamento a ser utilizada. Nesse momento solicitamos que elas fizessem as alterações necessárias, baseando-se principalmente nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Acreditamos que esse momento de reflexão e mudança da ficha de acompanhamento pedagógico consistiu em um dos momentos mais importantes de nossa pesquisa. Chegamos a essa conclusão, ao compararmos a primeira versão da ficha de acompanhamento pedagógico utilizada antes das intervenções que realizamos como pesquisadora. É possível observar uma mudança de concepção sobre o que os sujeitos entendem que as crianças precisam aprender. As reflexões provocadas com os sujeitos envolvidos configuraram-se em um novo modo de fazer educação integral, pois, se na ficha inicial, os questionamentos eram direcionados a aspectos conceituais (se a criança reconhecia conceitos como dentro/fora, alto/baixo, frio/quente e assim por diante), após nossa intervenção, aspectos sociais e relacionais foram incluídos no documento, fato que comprova a mudança de concepção ocorrida.

Outro momento de intervenção ocorreu no dia destinado à formação continuada dos professores. Assim, em 7 de novembro, realizamos uma reunião com toda a equipe de professores, para falar acerca da produção dos relatórios avaliativos, entendendo que todos os alunos, sejam do tempo parcial, sejam do tempo integral, passam por esse processo de

avaliação²⁵. Nesse momento foi possível produzir diálogos e trocar experiências referentes ao tema. Trouxemos algumas reflexões para o grupo, de modo a fazer certas provocações e questionamentos acerca da importância dos relatórios de avaliação como uma forma de acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, intervindo e colaborando na sua produção. Enfatizamos que os relatórios referentes aos alunos do programa de tempo integral devem ser únicos, ou seja, as professoras devem escrevê-lo de forma coletiva, para que não haja desencontros na redação desse documento.

Deste modo, nossas intervenções se deram sempre no sentido de contribuir para a ressignificação da prática escolar direcionada aos alunos, com base nas inferências realizadas com a equipe pedagógica.

²⁵ Compreendemos aqui a avaliação em sentido emancipatório, e não classificatório.

5 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DEFININDO CONCEITOS

A política da escola pública de período integral trata de uma tentativa do sistema educacional público brasileiro de fortalecer as práticas educativas escolares e valorizar a formação de um cidadão mais consciente, crítico e participativo na sociedade (GUARÁ, 2009). Diante da necessidade e da complexidade de repensar a escola como um espaço onde ocorre a “educação integral” e a “educação em tempo integral”, esclarece-se aqui em que consistem ambos os termos.

Fabri (2014) explica a essência de uma educação integral com base em um enfoque fenomenológico, centrando sua atenção no fenômeno educacional em seu sentido, em sua essência, ou seja, seu enfoque principal está relacionado ao sentido humano da educação. A educação, nesse contexto, preocupar-se-ia com o desenvolvimento das potencialidades humanas, de modo que o ser humano se constitua de forma autônoma e autêntica que, ao agir no mundo, busca compreender-se e realizar-se cada vez mais como sujeito.

Sendo assim, para esse autor, a educação integral teria como objetivo principal a formação de indivíduos capazes de atuar concretamente, com vistas às melhorias no mundo em que vivemos, contribuindo para as necessidades da sociedade. Assim, o processo formador teria como eixo pedagógico o “viver humanamente”, de modo que tal processo seja o mais qualificado possível dentro de uma sociedade em que lidamos com interesses diversos, circunstanciais e passageiros.

Moll (2012) contribui para o nosso debate quando argumenta que o desenvolvimento humano deve ocorrer de forma integral, considerando a complementaridade entre processos e contextos de aprendizagem nos quais a criança está inserida. E, dessa forma, a referida autora nos traz uma dimensão sobre a educação em tempo integral partindo de um enfoque voltado para o desenvolvimento humano, que se processa mediante a diversidade e seu modo de inserção no ambiente em que vive.

Ainda no que tange às definições que envolvem a educação em tempo integral, quando falamos em “tempo integral” naturalmente nos reportamos à reflexão sobre a compreensão do termo “tempo”. O tempo é uma condição necessária para efetivar-se uma educação integral.

Segundo Elias (1998, p. 12), a complexidade da abordagem teórica do tempo deve-se ao fato de que a categoria “tempo” constitui uma forma de relação, e não um fluxo objetivo: “[...] não basta fazer do tempo um objeto, tanto da sociologia como da física, ou em outras palavras, como muitas vezes se faz, contrastar um tempo social com um tempo físico”. Assim, entendemos que o autor afirma que a expressão “tempo” se refere a segmentos de processos pertencentes:

A expressão “tempo” remete a esse relacionamento de posições ou segmentos pertencentes a duas ou mais sequências de acontecimentos em evolução contínua. Se as sequências em si são perceptíveis, relacioná-las representa a elaboração dessas percepções pelo saber humano. Isso encontra expressão num símbolo social comunicável – a ideia de tempo, a qual, no interior de uma sociedade, permite transmitir de um ser humano para outras imagens mnêmicas que dão lugar a uma experiência, mas que não podem ser percebidas pelos sentidos não perceptivos (ELIAS, 1998, p. 13).

Ainda em relação ao conceito de tempo, Elias considera o estabelecimento dele como propiciador do desenvolvimento da sociedade, cujas redes de ações estavam cada vez mais imbricadas umas com as outras, havendo

[...] necessidade de sincronização da conduta humana em territórios mais amplos e a de um espírito de previsão no tocante a cadeias mais longas como jamais haviam existido [...] também há manifestação do grande número de cadeias entrelaçadas e interdependência, abrangendo todas as funções sociais que os indivíduos têm de desempenhar, e da pressão competitiva que satura essa rede densamente povoada e que afeta, direta ou indiretamente, cada ato isolado da pessoa. Esse ritmo pode revelar-se, no caso do funcionário ou empresário, na profusão de seus encontros marcados e reuniões, e no do operário, na sincronização e duração exatas de cada um de seus movimentos. Em ambos os casos, o ritmo é uma expressão dos enormes números de ações interdependentes, da extensão e densidade das cadeias compostas de ações individuais, e da intensidade das lutas que mantém em movimento toda essa rede interdependente (ELIAS, 1994, p. 207).

Desse modo, fica claro que o homem, por meio do processo civilizatório, estabeleceu uma relação de dependência com o tempo. Com a crescente urbanização, a preocupação com o tempo tornou-se algo inerente à vida cotidiana. Para Elias (1989) o processo civilizador demonstra que, quanto mais ampla e dependente for a ação humana, maior será sua dependência do tempo. Em geral, as configurações e medições do tempo oferecem padrão, uniformidade e repetição para a organização de nossas rotinas diárias. Nesse sentido, a palavra “tempo” significa, segundo Elias (1989, p. 56), “[...] símbolo de uma relação que um grupo humano estabelece entre dois ou mais processos, dentre os quais toma um, como quadro de referência ou medida para os demais”.

Quando aplicamos essas reflexões acerca do tempo ao cotidiano escolar, precisamos considerar que, em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função

de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Assim, em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças ou até aos interesses do Estado. Igualmente, para Elias (1993, p. 228), “o tempo deve ser compreendido no contexto social onde é produzido e também em interação com outros elementos da vida social”. Desse modo, percebe-se que, de acordo com Elias o homem é construtor do tempo.

Ao direcionarmos a questão do tempo para a educação, torna-se necessário fazer alguns apontamentos. O uso do tempo dentro de uma instituição escolar deve ser acompanhado de um planejamento de atividades que promovam variedade de oportunidades de aprendizagem para a criança, de modo que os vários tipos e/ou fontes de conhecimento estejam articulados. O desenvolvimento pleno que muitos esperam de uma proposta de educação integral só se efetivará realmente se, e somente se, vier acompanhado de uma proposta pedagógica composta de diferentes linguagens, numa perspectiva integrada. Assim, é importante que se identifique a natureza dos saberes envolvidos nessa proposta pedagógica, de modo que a prática se efetive em um sentido contínuo de transformação. Trata-se de conhecimentos que se processam por meio de ideias e experiências que devem ser valorizadas e observadas, pois têm relação direta com a vida. Assim, ressaltamos a importância de uma educação intercultural em que o conhecimento científico esteja atrelado ao conhecimento local, de forma dialógica. Considerando que o saber é produzido socialmente pelo conjunto das pessoas nas relações por elas estabelecidas em suas atividades práticas, isto é, no seu trabalho, deve-se levar em conta que o indivíduo aprende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que por elas é transformado.

Nesse sentido, Cavaliere nos adverte que

[...] a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Assim, Alves e Soares (2013), em relação ao conceito de educação integral, nos dizem que ele vem obtendo cada vez mais espaço no debate público sobre propostas educacionais para o país, gerando expectativas no que diz respeito a bons resultados proporcionados pela ampliação da jornada escolar:

Educação integral é uma concepção que considera a multidimensionalidade do ser de forma integrada. Reconhece que o desenvolvimento pleno de indivíduos só é possível quando se observam diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética. Assim, os conhecimentos e experiências proporcionados pela escola, embora constituam grande parte do patrimônio cultural necessário, não esgotam o conjunto de saberes necessários para uma participação atuante na sociedade contemporânea (ALVES; SOARES, 2013, p. 4).

O tempo escolar vem constituindo objeto de estudo nas mais diversificadas instâncias da educação, sendo apresentado como um elemento de suma importância no conjunto das reflexões sobre a escola, a qual assume novas configurações dentro de um contexto social que passa por mudanças constantes e que, devido a essa condição, necessita adaptar-se às necessidades vigentes.

Nesse sentido, Cavaliere nos ensina:

O tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades. Na teoria marxista, ele está presente na determinação do valor da mercadoria, que é função do tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção e, também, na possibilidade de criação da mais-valia, ou seja, de apropriação do tempo excedente convertido em valor (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Diante disso, acreditamos que a organização do tempo dentro de uma instituição escolar, principalmente sendo uma instituição que funciona em tempo integral, deve considerar todas as especificidades que esta forma de educação traz.

Assim, como a organização do tempo escolar consiste em um dos aspectos do processo civilizatório, o debate sobre “vulnerabilidade social” manifesta-se também como uma das consequências do processo de civilização. As transformações sociais ocorridas ao longo dos séculos produziram novas relações sociais que, por sua vez, podem ocorrer por vieses de diferentes dimensões, consideradas, em alguns momentos, negativas, em outros positivas, no fluxo das relações sociais. Diante dessas transformações, observamos situações consideradas “vulnerabilidade social”, aspecto predominante da realidade de algumas crianças, dado o contexto social em que estão inseridas. Para a ampliação desse debate, a seguir buscamos trazer algumas reflexões sobre vulnerabilidade e risco social.

5.1 RISCO E VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Outro ponto importante que abordamos em nosso trabalho, consiste no fato de que os programas de educação em tempo integral, em sua grande parte, são direcionados aos alunos considerados em risco e vulnerabilidade social. Essa questão nos levou a investigar os motivos de tal fato, considerando que, se a educação é um direito de todos, políticas de focalização podem levar a um modo de segregação. Sendo assim, devemos ter cuidado para que a condição de vulnerabilidade e de risco social não venha a se tornar uma premissa de exclusão.

Por consequência, uma questão que surge desse tema é a seguinte: o que, de fato, consideramos “vulnerabilidade e risco social”? Esse questionamento torna-se um ponto amplo de discussão, visto que ainda não foi possível chegar a um consenso sobre o significado dessa expressão.

Diante do exposto e para melhor entendimento do que vem a ser considerado vulnerabilidade e risco social, reportamo-nos aos estudos de Cararo, que nos diz que a vulnerabilidade está geralmente associada à pobreza:

Geralmente associada à pobreza – como sua causa ou consequência – ou como uma condição que vem associada à pobreza, a temática da **vulnerabilidade social** também tem sido muito debatida na atualidade. Esse debate procura identificar as suas causas, orientando-se para os processos e as estratégias que as famílias utilizam para enfrentar as circunstâncias advindas da situação de pobreza. Assim, a relação entre pobreza e **vulnerabilidade social** é geralmente expressa nas justificativas políticas e teóricas que fundamentam os programas e projetos sociais públicos, sobretudo nas últimas décadas (CARARO, 2015, p. 146, grifo do autor).

Janczura (2012), em seus estudos, aborda as definições de risco e vulnerabilidade social, afirmando que ambas só podem ser entendidas quando associadas a diferentes contextos. Assim, aponta que há várias maneiras para definir os conceitos de risco e vulnerabilidade social, ressaltando que os termos possuem significados diferentes.

Foram Yunes e Szymanski (2001) que chamaram atenção para a diferença entre os conceitos de risco e vulnerabilidade. Segundo elas, o conceito de vulnerabilidade é ‘aplicado erroneamente no lugar de risco’ (p. 29), pois são dois conceitos distintos. Enquanto risco, segundo as autoras, foi usado pelos epidemiologistas em associação a grupos de populações, a **vulnerabilidade** refere-se aos indivíduos e às suas suscetibilidades ou predisposições a respostas ou consequências negativas (JANCZURA, 2012, p. 302, grifo do autor).

Guidoni (2011) também se refere à vulnerabilidade e risco social quando se propõe a estudar as práticas engendradas no Programa Educação em Tempo Integral implantado nas escolas do município de Vitória, visto que o referido programa tem sua política voltada para esse público. Recorrendo principalmente ao conceito de risco e ao pensamento de Michel Foucault, seu estudo buscou analisar os efeitos do programa de educação integral, pondo em evidência as funções políticas operadas pelas práticas que estão presentes em seu interior e nos atravessam cotidianamente. Como resultado das análises do estudo, o autor apresenta a ideia de risco social como condição das famílias pobres e como critério de identificação de crianças indisciplinadas e com “desvio de conduta”.

O documento “Programa Educação em Tempo Integral” da Prefeitura Municipal de Vitória também faz importantes considerações acerca desse assunto. Assim, esclarece-nos um pouco sobre o que vem a ser a “exclusão social” que, consequentemente, pode vir a produzir a vulnerabilidade social.

A expressão exclusão advém do latim “exclusionem” que significa ato de excluir(se) em que uma pessoa é privada ou excluída de determinadas funções. Nascimento (1994) define como exclusão social a ação ou efeito de colocar à margem um ou vários indivíduos. [...] Sposati (1999) frisa que a exclusão social é sustentada nas diversas formas de relações econômicas, sociais, culturais e políticas. A autora destaca que a exclusão social é a impossibilidade de poder partilhar, ocasionando, assim, a vivência da privação, da recusa, do abandono e da expulsão, inclusive por violência, de um conjunto significativo da população. Por isso é uma exclusão social e não pessoal (PMV, 2010, p. 28).

Dessa forma, entendemos que crianças e adolescentes se encontram em situação de vulnerabilidade social quando a família, a comunidade ou o poder público deixam de assegurar seus direitos mais elementares, como aqueles referentes à vida, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, conforme assegurado no art. 4.º do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesse sentido, o documento afirma que a educação em tempo integral tem por princípio a corresponsabilidade de todos que se inserem na cidade educadora, pois a ação da família, do poder público e da sociedade civil é cuidar dos seus membros em uma perspectiva de igualdade e solidariedade.

Identificamos outra importante referência à questão da vulnerabilidade social no documento “Programa Mais Educação – passo a passo”²⁶, quando, ao elencar os critérios para definição do público do programa, recomenda como primeiro indicador os “[...] estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência”.

Do mesmo modo, ao consultarmos os decretos municipais²⁷ referentes à educação integral do município de Vitória, observamos que a vulnerabilidade social é apontada como um dos primeiros critérios para inserção das crianças e adolescentes ao programa, conforme o art. 5.º, o qual prescreve: “As crianças e adolescentes beneficiados pelo Projeto Educação em Tempo Integral deverão ser, prioritariamente, aquelas que se encontram sem situação de vulnerabilidade social” (PMV, 2011).

Assim também o Decreto n.º 16.637 estabelece:

Art. 3º. Serão beneficiários prioritários da modalidade Educação Integral com Jornada Ampliada os estudantes regularmente matriculados e frequentes em situação de vulnerabilidade e risco social, atendidos por programas de transferência de renda e considerando aspectos objetivos de âmbito social, de saúde, exposição às violências e situação escolar descritos em instrumento próprio.

Desse modo, entendemos que, para a consolidação de políticas públicas efetivas de inclusão social, fazem-se necessários diagnósticos sociais bem construídos, de modo que a atuação desses programas aconteça igualitariamente. Nesse sentido, é preciso que a avaliação do que vem a constituir “vulnerabilidade e risco social” em determinado contexto ocorra, de forma clara, para todos os sujeitos envolvidos no processo.

5.2 A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Em nossa prévia análise de documentos, buscamos aproximações da relação “público-privada” com um de nossos objetivos de pesquisa que, consistem em: “identificar articulações e parcerias da Secretaria de Educação com outros setores ou secretarias”. Dessa forma, identificamos que a Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) firmou parceria com os “Núcleos Brincartes”. Assim, o documento “Programa Educação em Tempo Integral” (VITÓRIA,

²⁶ A cartilha referente ao documento encontra-se disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

²⁷ Decreto Municipal n.º 15.071, publicado no jornal A Tribuna, em 30 de junho de 2011, e Decreto Municipal n.º 16.637, publicado no Diário Oficial, de 14 de março de 2016.

2010) indica que, em algumas regiões, o atendimento às crianças de 4 a 6 anos matriculadas no programa é realizado nesses espaços que, por sua vez, constituem uma parceria com Organizações não governamentais (ONGs), conforme podemos conferir a seguir:

O atendimento às crianças de 4 a 6 anos que frequentam os Brincartes é realizado em parceria com ONG's, que administram os recursos públicos e realizam a gestão do projeto com acompanhamento de profissionais vinculados à Prefeitura Municipal de Vitória (PMV). Todos os recursos financeiros são assegurados pela PMV no ato do convênio, visando garantir recursos humanos, didáticos e pedagógicos, bem como a manutenção do espaço físico (VITÓRIA, 2010, p. 43).

O mesmo documento nos indica que esse município busca, por meio de parcerias, promover a integração e articulação da escola com os demais espaços sociais e equipamentos de natureza pública e coletivos (VITÓRIA, 2010, p. 18). Sendo assim, apresenta a perspectiva de uma “cidade-educadora” quando pretende que a aprendizagem seja vivenciada nos diversos espaços, para além dos ambientes escolares. Para que isso ocorra, a PMV propõe o desenvolvimento de ações articuladas a unidades de saúde, praças, Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), Núcleos do Projeto Caminhando Juntos (CAJUNs), Núcleos Brincarte, ONGs, entre outros. Diante dessa configuração, a prefeitura assume o “trabalho em rede” como uma das características de atendimento aos alunos que fazem parte do programa de educação integral no município. Identificamos também que, para a concretização do programa de educação integral nas escolas de ensino fundamental, a Prefeitura de Vitória contou com a parceria do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), que trata de uma entidade criada, em 2003, por um grupo de empresários. Assim, as escolas de tempo integral aderiram a esse modelo pedagógico e de gestão utilizando uma Tecnologia de Gestão Educacional com instrumentos que organizam e estruturam todas as ações da escola, para que sejam pautadas nos seguintes princípios educativos – Educação Interdimensional, Protagonismo, Pedagogia da Presença – e nos quatro pilares da Educação para o século XXI. Segundo o documento “Diretrizes para a Política de Educação Integral”, as três escolas inauguradas em 2015 já funcionavam nesse modelo de gestão.

O trabalho em rede, nessa parceria, retrata uma nova configuração social, à qual Martins (2013) se refere:

A globalização e o neoliberalismo são dois processos que modificaram significativamente as relações entre as pessoas e nações do mundo a partir da segunda metade do século passado, redesenhando os centros de comando do poder e modificando as formas de governar em nível local e mundial (MARTINS, 2013, p 315).

Por esse prisma, entendemos que a rede de ligações que se estabelece na sociedade não ocorre por acaso. Ela se torna um reflexo de estratégias que se constroem a partir das necessidades que surgem no contexto das demandas sociais. Nesse sentido, Elias (2006, p. 197) afirma que “processos complementares, como os processos de divisão de funções, de integração e de civilização” fazem parte do desenvolvimento social complexo e de longo prazo. Desta forma, entendemos que, para a compreensão da dinâmica social, é preciso que se considerem as diversas figurações que constituem a sociedade. Assim,

A fim de entender estruturas e processos sociais, nunca é suficiente estudar um único estrato funcional no campo social. Para serem realmente entendidas, essas estruturas e processo exigem um estudo das relações entre os diferentes estratos funcionais que convivem juntos no campo social e que, com a mais rápida ou mais lenta mudança nas relações de poder provocada por uma estrutura específica desse campo, são, no curso do tempo, reproduzidas sucessivas vezes (ELIAS, 1993, p. 239).

Assim, a globalização traz consigo a lógica organização em que os indivíduos são integrados globalmente possibilitando novas formas de relação na sociedade e, conseqüentemente, uma nova configuração das relações de poder. Nesse sentido, Elias (1996) nos informa que o poder é fruto das relações humanas, sendo impossível separá-lo de qualquer forma, pois é algo relacional que faz parte das inter-relações humanas. Segundo Elias, o poder relaciona-se ao fato de determinado indivíduo monopolizar aquilo de que o outro necessita, o que poderá denotar diferentes proporções de poder.

Essa nova configuração das relações de poder passa a estar baseada na meritocracia, no lucro. Desse modo:

Constitui-se um sistema meritocrático em que o sucesso é atingido pelo exercício da liberdade individual. Nesse contexto, o sistema educacional passa a ser regido pelos princípios que consagram o interesse privado, devendo primar pelo desenvolvimento individual, favorecendo as potencialidades de cada um [...] (MARTINS, 2013, p. 322).

Diante dessas informações, é possível observar que a crescente desresponsabilização governamental no quadro educacional brasileiro tem constituído um aspecto relevante, quando nos referimos às políticas públicas destinadas à escola de tempo integral. Nesse movimento, observamos o aparecimento de distintos formatos de “parcerias público-privadas”. De acordo com Adrião:

[...] a reunião de esforços entre o poder público e o setor privado para a concretização de objetivos de interesse público, a partir de iniciativas legislativas (termo de parceria), bem como da sua aceitação pela doutrina no âmbito do Direito Público. Cabe ainda, nesta perspectiva, a designação de todas as formas de

sociedade que, apesar de não formarem uma nova pessoa jurídica, se organizam entre os setores público e privado, para a consecução dos interesses públicos (ADRIÃO apud DI PIETRO, 2009, p. 2).

Diante desse contexto, vemos uma nova configuração de parcerias que se vão delineando com base na ideia neoliberal de que o Estado seria incapaz de assegurar a política de atendimento do programa de educação em tempo integral. Dessa forma, para viabilizar essa política, a PMV utiliza-se de convênios e parcerias com instituições privadas. Nesse sentido, Brito comenta:

As políticas educacionais atuais atuam na contracorrente da afirmação da cidadania e da construção de um espaço público. No âmbito das políticas educacionais, constata-se a ausência de discussão das prioridades educacionais pela sociedade civil e pelos interlocutores qualificados: educadores, dirigentes municipais, movimentos sociais. Políticas educacionais estatais, mas não públicas, no sentido de garantir um espaço de interlocução, que afirmem os direitos sociais e que reconheçam direitos da criança ao acesso à educação infantil e à educação básica [...] (BRITO, 1999, p. 138).

De fato, a concretização dessa política mediante parcerias entre setores públicos e privados restringe a participação de muitos alunos, endossando a prática da exclusão e reforçando, assim, a lógica capitalista presente nos atuais modelos de organização da educação em tempo integral.

No que diz respeito à metodologia de trabalho adotada pela PMV para a realização das atividades destinadas ao tempo integral, observamos que consiste em um modelo pautado na organização de uma proposta pedagógica baseada na parceria com as Organizações não governamentais e na utilização de eixos temáticos para o desenvolvimento de atividades junto aos alunos.²⁸ A parceria público-privada que vem sendo configurada na PMV tem-se justificado como uma das alternativas da gestão pública para conter os altos custos com infraestrutura e mão de obra. Assim, o município transfere às ONGs recursos para que estas, com base nos custos vinculados ao atendimento às crianças, façam uso deles. Nesse sentido, no documento sobre o Programa de Tempo Integral da PMV, tem-se o seguinte discurso:

[...] essas políticas estão associadas a um conjunto de ações expressas em normas, regulamentos e procedimentos que pressupõe o estabelecimento de metas, recursos, prazos e capacidade de resolução de problemas, os quais se viabilizam por meio de ações conjuntas e articuladas do Estado e da sociedade civil (VITÓRIA, 2010, p. 15).

²⁸ De acordo com o documento Programa Educação Integral (PMV, 2010, p. 44), nos espaços do Brincarte, as crianças são atendidas em salas ambiente, focando o trabalho com as múltiplas linguagens: artes plásticas, artes cênicas, música, dança, literatura, brinquedos, brincadeiras, esportes diversos.

Portanto, o programa pauta-se na ideia de uma gestão que vise ao mínimo de custos e ao máximo de eficiência (no sentido neoliberal do termo). No entanto, ao considerarmos a criança em sua condição multidimensional²⁹ e biopsicossocial³⁰, a proposta de ampliação da permanência na escola salienta a importância de uma escola preocupada com a formação geral desse sujeito. Partindo do modelo que hoje é posto na Prefeitura Municipal de Vitória, ao pensar a educação para além dos muros da escola, retrata-se aí uma condição de política pública fazendo uso de espaços privados para sua concretização. A nosso ver, acreditamos que essa configuração de parceria não garante a formação geral do ser humano em uma perspectiva integral.

Na concepção do programa de educação integral do município de Vitória, a educação para além da escola contempla e integra as atividades realizadas por outros espaços educativos, tais como praças, bibliotecas, centros esportivos, Organizações não governamentais³¹, entre outros projetos sociais. Ao analisarmos a atual configuração, percebemos o surgimento da Terceira Via ou Terceiro Setor³², que passa a assumir total ou parcialmente as responsabilidades do setor público constituindo, assim, o que chamamos aqui de parceria público-privada na esfera da educação.

Para melhor contextualizarmos o problema, definimos aqui o Terceiro Setor como um novo modelo de ações públicas que, na realidade, é uma vertente da política neoliberal. A Terceira Via mantém a cartilha neoliberal³³ econômica de incentivo aos setores privados, mas cria também mecanismos de ampliação aos benefícios sociais. No Brasil, podemos citar os programas do Bolsa-Família, o Pró-Jovem e os financiamentos educativos. De acordo com Mota:

Além do neoliberalismo, e com alguns aspectos semelhantes a esse, outra corrente ideológica muito presente nos debates políticos em nível mundial, a partir da década de 1990, denomina-se Terceira Via. Constitui-se em uma das estratégias que, juntamente com o neoliberalismo, visa redefinir o papel do Estado. O termo Terceira

²⁹ A expressão “condição multidimensional” refere-se aos múltiplos aspectos envolvidos na constituição do ser humano.

³⁰ A expressão “biopsicossocial” refere-se aos fatores biológicos, psicológicos e sociais do ser humano.

³¹ As Organizações não governamentais não passam de um pequeno segmento, mas suas características resumem-se com nitidez na ideia do “privado com funções públicas”. São instituições propriamente privadas, mas sem fins lucrativos [...] (FERNANDES, 1994, p. 65).

³² Terceiro Setor ou Terceira Via constituem um termo usado para fazer referência ao conjunto de sociedades privadas ou associações que atuam no país sem finalidade lucrativa. O Terceiro Setor atua exclusivamente na execução de atividades de utilidade pública.

³³ Neoliberalismo foi uma doutrina desenvolvida desde a década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e, ainda assim, num grau mínimo (MALAGUTI; CARCANHOLO 1998, p. 21).

Via é o preferido pelos seus teóricos porque se tornou uma expressão mais conhecida. Assim como o termo já sugere, a Terceira Via, propõe um caminho alternativo entre a direita e a esquerda, se colocando entre o neoliberalismo e a antiga social democracia (MOTA, 2013, p. 39).

Atualmente observamos que as instituições são organizadas nos mais variados modos possíveis, em forma de associações, igrejas, institutos, fundações privadas e entidades assistenciais. Diante dessas denominações, há uma ênfase de que o Estado seria o primeiro setor, o mercado seria o segundo e o terceiro seriam as instituições privadas, as quais seriam responsáveis pelo oferecimento de serviços à sociedade civil de que o Estado deveria dar conta. De acordo com Peroni:

Para a esfera educacional, essa reconfiguração da ação estatal tem ocorrido, com variações na amplitude e abrangência, pela indução a que a oferta da educação ocorra com maior presença no setor privado; pela adoção de medidas descentralizadoras da ação estatal para esferas locais de governos e pelo estímulo à introdução de mecanismos concorrenciais como forma de induzir inovações (PERONI, 2008, p. 101).

Sendo assim, entendemos que os indivíduos da sociedade civil se reúnem para oferecer a si mesmos um serviço que é público e deveria ser garantido pelo Estado. O Estado, por sua vez, reconhece que tal iniciativa constitui uma função pública, sendo garantidor da ascensão e desenvolvimento do terceiro setor na transferência das responsabilidades que ele vai abandonando.

Para melhor entendimento dessa relação, Montaño (2008) nos apresenta as novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual, chamando a atenção para o papel político e ideológico do Terceiro Setor. Ele nos apresenta, de forma sintética, quatro contradições desse modo de produção capitalista no que tange à relação entre o público e o privado. A primeira destaca a “socialização da produção e a apropriação privada do seu produto” em que, cada vez mais, a produção é algo coletivo, público e de massa e a apropriação de seu produto fica nas mãos dos capitalistas por meio da apropriação privada. A segunda contradição que o autor aponta é a “[...] liberdade (negativa) e a igualdade e justiça social”, pois, na sociedade capitalista, a busca da justiça social e da igualdade social é remetida às ações dentro de uma sociedade estruturalmente desigual. Assim, uma concepção (negativa) de liberdade pressupõe a desigualdade entre indivíduos (MONTAÑO, 2008, p. 29).

Outra contradição apontada por Montaño (2008) diz respeito ao Estado como instrumento de reprodução da ordem e garantia da acumulação capitalista e da propriedade privada, esta

instituição como instrumento de desenvolvimento, de forma que visem à diminuição de desigualdade social. Nesse sentido, o autor alerta-nos, pois, se o Estado se torna um espaço de disputa hegemônica e espaço destinado ao desenvolvimento de processos de aproximação a certos “graus de igualdade e/ou justiça social”, ele também constitui geneticamente um instrumento de reprodução da ordem da defesa, da propriedade privada e da acumulação capitalista (MONTAÑO, 2008).

A quarta e última contradição apresentada pelo autor refere-se à setorialização do real no Estado como primeiro setor, no mercado como segundo e na sociedade civil transmutada como terceiro, onde o debate ideológico setoriza a realidade social em três instâncias, a saber: o primeiro setor, o Estado; o segundo, o mercado; e o terceiro, a sociedade civil, ou seja, a esfera pública não estatal. Este último protagonizaria a função social de prover a educação como direito de todos, que deveria ser cumprida pelo Estado, na forma de filantropia, implicando negativamente direito de todo cidadão (MONTAÑO, 2008).

Assim, na educação em tempo integral do município de Vitória, observamos forte influência da perspectiva neoliberal. Desta forma, entendemos que a parceria entre o público e o privado constitui atualmente o modelo de atendimento ao programa, modelo que redireciona as funções do Estado. Por esse motivo, distancia-se daquilo que acreditamos como política pública, que deveria ser universal.

6 A ESCOLA E OS PROCESSOS EDUCATIVOS

Como dito anteriormente, esta pesquisa de mestrado consiste em uma investigação social com base empírica, denominada pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (2005), para a realização desse tipo de pesquisa, “os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (p. 16) para a resolução de um problema. Assim, com base em nossa inserção em campo, procuramos entender as configurações e interdependências estabelecidas dentro de um espaço escolar onde um programa de ampliação de jornada foi implementado mediante uma política pública voltada para a educação em tempo integral. Para o alcance de tal objetivo, estivemos inseridos em campo durante um período de seis meses, quando realizamos observações do cotidiano escolar, entrevistas com todos os envolvidos no cotidiano da escola, bem como entrevistas com os técnicos da secretaria de educação que são responsáveis pela educação integral e educação infantil do município de Vitória. Considerando que são muitos os aspectos que envolvem esse cotidiano, optamos por organizar didaticamente os dados coletados com as mesmas categorias de análise propostas no capítulo 5, para facilitar a leitura e compreensão do leitor. Assim, organizamos os dados em três categorias: contribuições dos programas de ampliação da jornada escolar para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; formas de materialização do currículo; e desafios e possibilidades apontadas na implementação do programa.

Iniciamos nossas análises com base na primeira categoria. No intuito de facilitarmos a compreensão do leitor, apresentamos as respostas dos entrevistados por meio de quadros em que descrevemos as respostas dadas, seguidas das respectivas análises. Nesta oportunidade, ressaltamos que realizamos inferências sobre as comunicações, correlacionando-as com o referencial teórico traçado neste estudo. Logo abaixo, informamos a relação das fontes analisadas.

Quadro 15 – Identificação dos instrumentos de coleta de dados que foram submetidos à análise

Número para identificação	Descrição do instrumento
01	Questionário da diretora
02	Entrevista com professora do tempo integral
03	Questionário das professoras do tempo parcial
04	Entrevista com coordenadora do tempo integral
05	Questionário da pedagoga do turno parcial

06	Entrevista com assistente de Educação Infantil
07	Entrevista com técnicos da Secretaria Municipal de Educação
08	Questionário dos pais dos alunos
09	Diário de campo
10	Atas do Conselho de Classe

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Exposto o quadro, iniciamos as análises dos dados coletados das categorias de análise supracitadas.

6.1 CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Para o levantamento de informações sobre a opinião dos sujeitos de nossa pesquisa em relação ao programa de ampliação da jornada escolar, optamos por utilizar questionários e entrevistas semiestruturadas para captar algumas percepções e concepções que os envolvidos tinham sobre o referido programa. Compreendemos que a possível contribuição que um programa de ampliação de jornada escolar pode trazer, está diretamente relacionada às concepções que os envolvidos no processo trazem consigo sobre esse assunto. Diante dessa perspectiva, buscamos entender o significado que os envolvidos atribuem a essa ampliação da jornada escolar por meio de seus relatos. Os relatos que se referem à categoria em questão encontram-se expressos no seguinte quadro:

Quadro 16 – Categoria de análise: contribuições dos programas de ampliação da jornada escolar para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos

Categoria de análise	Descrição	Sujeito da pesquisa
Contribuições dos programas de ampliação da	<i>[...] para muitas crianças que participam do projeto, sua participação significa a garantia de suprimento alimentar adequado diário, bem como higienização básica diária, como banho e momento do sono. Um dos objetivos principais que existe o programa é para cumprir uma política pública educacional e para retirar as crianças do risco a que estão submetidas no cotidiano.</i>	<i>(Pedagoga do tempo parcial)</i>

jornada escolar para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos	<i>[...] a turma avançou muito no que diz respeito ao aspecto cognitivo, posso notar este avanço a cada dia [...] mas também preciso dizer que a chegada de Juliana³⁴ provocou uma mudança muito grande no comportamento da turma.</i>	Professora do tempo integral
	<i>A educação em tempo integral é um momento para as crianças terem uma aprendizagem melhor pois vão ficar de manhã no lúdico [...] e uma questão dos pais também, pois a família coloca mais por que não tem ninguém para deixar, acho que o tempo integral se resume a isso, a nossa escola deixa um pouco a desejar nessa questão pois não temos o lúdico.</i>	Professora do tempo integral
	<i>[...] eu queria ter alcançado mais coisas com as crianças, mas parte do que eu consegui traçar eu consegui fazer, que foi as crianças ficarem menos apáticas. Eu queria que a criança tivesse sua identidade e isso também nós alcançamos, as crianças estão reconhecendo quem ela é, eu sou assim [...] trabalhamos a amizade também... então acho que esses pontos que tentamos alcançar, a maioria deu certo.</i>	Professora do tempo integral
	<i>Até agora o programa tem sido somente a ampliação do tempo da criança na escola. Acho que da forma que tem sido implementada está só relacionada a esta ampliação do tempo [...] acho que o que deveria acontecer é uma maior oportunidade de aprendizagem, a integração dos conhecimentos a partir de uma abordagem interdisciplinar [...] todas essas questões eu acho que deveriam acontecer para assim, contribuir para a aprendizagem das crianças.</i>	Assistente de Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Com base na observação dos fragmentos expostos, é possível perceber que a inserção da criança em programa de educação em tempo integral traz principalmente a questão social como causa primeira de participação no programa. Quando a coordenadora do tempo integral e a pedagoga explicam que a concepção de educação integral está ligada à possibilidade de

³⁴ Aqui utilizamos um nome fictício no intuito de agir eticamente e preservar a identidade da criança.

proteção social à criança, elas enfatizam que a maior contribuição desse programa ocorre nesse sentido. Quando a professora da turma relata que o tempo integral se resume a deixar a criança na escola porque os pais não têm com quem deixá-los, reafirma o caráter assistencialista que atribui a essa modalidade de educação.

Desse modo, observamos que alguns dos sujeitos da pesquisa acreditam que a contribuição do programa ocorre sob uma perspectiva assistencial, trazendo consigo não apenas uma possível finalidade pedagógica, mas, muitas vezes, uma pretensão social e política, ou seja, para grande parte dos entrevistados, a educação em tempo integral existe para que as crianças permaneçam por mais tempo na escola, pois seus pais não têm com quem deixá-los enquanto trabalham.

Eu acredito que realmente precisamos superar esse modelo de atendimento mais pautado na guarda né? Na proteção, ampliação do tempo, mas que realmente se ofereça mais oportunidades de aprendizagem, de interação né? De momentos diferenciados, até de lazer que seja, mais que supere essa questão né? Que eles ficam muito confinados aqui dentro da escola sem oportunidades diferenciadas, só na mesma, naquela mesmice ali, as vezes... repetindo as mesmas atividades que eles tem no contra turno, até mesmo de um modelo muito escolarizado né? Fica assim, muito vinculado a essa questão da escolarização (ASSISTENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 13/11/2016).

Embora essa concepção (assistencialista) seja predominante nos discursos, quando indagadas se o tempo de permanência da criança na escola pode proporcionar mais aprendizagens, a pedagoga e a coordenadora relatam acreditar que sim, desde que a disposição dos espaços seja organizada melhor, pois a forma como vem acontecendo ultimamente inviabiliza a promoção de novas aprendizagens:

Tem que haver na prática, uma sala específica para esses alunos nos dois turnos, pois da forma como ocorre, ou seja, a sala que é deles pela manhã, é ocupada pelo grupo 6 a tarde e isso compromete a organização física do espaço. Outra coisa, a política do tempo parcial na realidade não contempla essas aprendizagens diferenciadas nesse horário onde poderia oferecer efetivamente a oportunidade desses alunos experienciarem aulas passeio, em teatros, cinemas, zoológicos, clubes, fazendas, aulas de judô e balé, musicalização com instrumentos, ou seja, para além dos passeios oferecidos aos parques municipais pelo programa, que pudesse ir em outros municípios também (COORDENADORA DO TEMPO INTEGRAL, 18/10/2016).

Sim, acredito nisso. Se houver oferta de atividades motivadoras e diferenciadas, se tiver espaço físico adequado, se tiver profissionais potencializadores do processo (PEDAGOGA DO VESPERTINO, 30/10/2016).

Sim, eu acredito se for totalmente reformulado, se for pensado em outra forma de atendimento, mas isso envolve muita coisa. Envolve melhorias, infraestrutura, recursos que precisam vir para a escola para que a escola dê conta né? De fazer essas adequações... (ASSISTENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL 2, 3/11/2016).

Quando a professora regente relata que *“a turma apresentou avanços, no que diz respeito ao aspecto cognitivo”*, demonstra que o desenvolvimento da experiência de jornada ampliada trouxe impactos positivos no desenvolvimento das crianças que participavam do programa. Conforme podemos ver no quadro 16, a professora argumenta que as crianças desenvolveram um pouco mais sua oralidade, deixando de ser “apáticas”, ou seja, sobre essa opinião, podemos inferir que a professora acredita que a ampliação desse tempo de permanência das crianças na escola se fez refletir em uma mudança de comportamento positiva delas. Essa mudança de comportamento está ligada ao processo de aprendizagem pelo qual toda criança passa em seu processo evolutivo. Elias (1990) destaca a aprendizagem como um processo necessário para que os indivíduos façam parte dos grupos sociais. Assim, traz a questão da comunicação oral pela aquisição da linguagem, ressaltando com esse exemplo que a experiência e a interação ativam a possibilidade biológica do aprender com base no que está definido no patrimônio genético da espécie (ELIAS, 1990).

Ao retomarmos a exploração das comunicações coletadas, identificamos opiniões contrárias à perspectiva de contribuição do programa para a aprendizagem das crianças, visto que grande parte das respostas dadas denota diferentes contextos de desafios e dificuldades apontadas que, por sua vez, serão descritas de forma mais detalhada na terceira categoria de análise deste trabalho. Assim, somente para ilustrarmos o que pretendemos dizer com “opiniões contrárias”, destacamos os trechos que seguem:

[...] não do jeito que vem sendo implementado o programa não consegue contribuir para mais aprendizagens não! Sempre na mesmice, não é oferecido nenhuma novidade para essas crianças que acabam ficando esgotadas no segundo turno, apresentando irritação, cansaço e indisciplina (PROFESSORA 1).

Desta forma não! É necessário um posicionamento e atitudes de todos na sociedade. Promover qualidade não é colocar as crianças na escola e deixar que o professor/equipe promova atividades educativas (PROFESSORA 2).

Considerando essas citações, podemos inferir que os sujeitos da pesquisa acreditam que o aumento do tempo de permanência do aluno na escola também deve possibilitar o desenvolvimento de atividades complementares numa perspectiva de integralidade. Concordando com essa perspectiva, a coordenadora do tempo integral reafirma a necessidade de reflexão sobre a atual organização desses espaços, visto que, na prática, a política que está sendo implementada impossibilita momentos de aprendizagens diferenciadas, conforme conferimos em sua fala anterior. Reafirmando a importância dessas aprendizagens para a inserção social do sujeito, Sarat (2012) contribui para nossas análises, quando ressalta a

relevância de uma educação que permita a formação individual mediante as relações estabelecidas em grupo:

Portanto, os espaços de aprendizagem estão presentes nas relações estabelecidas entre adultos e crianças em todas as esferas da vida, seja na convivência cotidiana com familiares, amigos, parentela, nas instituições de formação para os pequenos, a chamada Educação Infantil, bem como em grupos comunitários, mídias e outros. Deste modo, a constituição de uma “sociedade de indivíduos” a partir da educação dos seus grupos – em diferentes períodos da vida humana – pode ser uma chave para entender o processo civilizatório (SARAT, 2012, p. 2).

Identificamos também, por meio das falas dos participantes, outro fator que interfere na qualidade da aprendizagem dos alunos: o cansaço, principalmente na parte da tarde, quando, pela organização cotidiana estabelecida, as crianças ficam em salas do tempo parcial, ou seja, em turma regulares. Acredita-se que as aprendizagens que ocorrem no tempo parcial sejam prejudicadas pelo cansaço que as crianças aparentam apresentar, conforme observamos na fala da assistente de educação infantil que atua com os alunos do tempo integral:

Os avanços certamente acontecem, mas acho que não são pela ampliação da jornada, pelo contrario, acho que se estivessem em casa no contra turno desfrutando da atenção dos pais e avós ou outro responsável eles também avançariam. Falo a partir do que tenho observado nas crianças que ficam em tempo parcial. A questão do desenvolvimento e aprendizagem, muitas vezes acho até melhor do que de quem está no integral. Resumindo acho a jornada ampliada mais um fator negativo devido a rotina cansativa para a criança (ASSISTENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL 1, 15/9/2016).

Como dito anteriormente, as crianças também tiveram oportunidade de manifestar suas opiniões quanto ao programa de tempo integral. Sendo assim, assumimos, nos percursos de nossos estudos, uma perspectiva sociológica da infância, onde as crianças são consideradas atores sociais que estabelecem interações significativas com as pessoas e com o ambiente no qual estão inseridas, desenvolvendo, assim, estratégias para a participação no mundo, constituindo-se em relevantes colaboradores nos processos de pesquisa. Desta forma, consideramos a criança como um dos protagonistas de nosso estudo e, por isso, descrevemos como realizamos a coleta de dados com elas.

Ao serem perguntadas se gostavam de “ficar o dia todo na escola”, observamos diversas expressões faciais que denotavam diferentes tipos de sentimentos, como vergonha, embaraço, entusiasmo e até mesmo empolgação por terem participado de um momento que envolvia uma

dinâmica diferente daquelas a que estavam habituados.³⁵ Sobre o sentimento de vergonha, Elias comenta:

O sentimento de vergonha é uma exaltação específica, uma espécie de ansiedade que automaticamente se reproduz na pessoa em certas ocasiões, por força do hábito. Considerado superficialmente, é um medo de degradação social, ou, em termos mais gerais, de gestos de superioridade de outras pessoas. Mas é uma forma de desagrado ou medo que surge caracteristicamente nas ocasiões em que a pessoa que receia cair em uma situação de inferioridade não pode evitar esse perigo nem por meios físicos diretos nem por qualquer forma de ataque. Essa impotência ante a superioridade dos outros, essa total fragilidade diante deles, não surgem diretamente da ameaça de superioridade física que as demais realmente representem, embora, sem dúvida, tenha suas origens numa compulsão física, na inferioridade corporal da criança, frente aos pais ou mestres (ELIAS, 1990, p. 242).

Assim, continuamos com nossas indagações sobre o que achavam sobre ficar na escola o dia todo, sobre o que eles achavam que deveria ter na escola e também sobre a merenda que era oferecida. Sobre os diferentes assuntos, obtivemos as seguintes respostas:

Tia, eu gosto de ficar na escola o dia todo. Minha mãe disse que é porque ela trabalha e não tem com quem eu ficar. Mas eu gosto. Só queria que tivesse mais brinquedos na escola, uma piscina e um escorregador no pátio (JAMILE,³⁶ 5 anos).

Eu queria mesmo é que tivesse linguiça na hora do almoço. Linguiça e pizza para lanche. É por que a gente fica aqui o dia todo né? Podia ter isso e mais brinquedos para todo mundo brincar. Não tem boneca pra todo mundo e a gente tem que dividir. Às vezes não queremos dividir (LARISSA, 4 anos).

Eu não gosto muito não. Até fico, mas se eu pudesse iria para minha casa ver televisão (PAULO, 4 anos).

No registro das falas descritas, observamos a expressão de desejos, angústias, alegrias e anseios. Observamos também que as crianças entendem os reais motivos pelos quais permanecem na escola o dia todo, assim como compreendem também as possibilidades que a escola poderia oferecer-lhes. Quando Jamile relata que fica na escola, pois a mãe não tem com quem deixá-la, demonstra que certamente algum adulto já lhe explicou sobre determinada necessidade. Quando as duas crianças relatam a falta de brinquedos na escola, manifestam seu desejo de que haja brinquedos em maior quantidade, de modo que todos possam brincar juntos. O fato de uma criança não querer dividir seus brinquedos nem sempre retrata uma condição de egoísmo, e sim o desejo de criar uma situação em que todos participem, ao mesmo tempo, de uma brincadeira.

³⁵ Os momentos em que escutamos as crianças se referem ao fórum promovido pelo Conselho Municipal de Educação, quando as crianças foram divididas em salas e compuseram rodas de conversa.

³⁶ Para este estudo, optamos por nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos.

Partindo dessas reflexões, procuramos dar novos sentidos a determinados aspectos observados com as crianças, de modo que algumas mudanças ocorressem na prática.

Ainda no percurso de nossa pesquisa, consideramos a importância de ouvir os responsáveis pelas crianças participantes do programa sobre as possíveis contribuições que a jornada ampliada trazia. Sendo assim, enviamos um questionário para casa, por meio da agenda das crianças, em envelope que informava sobre a proposta da pesquisa e fazia o convite à participação do estudo. Nos relatos das famílias, observamos a atribuição do desenvolvimento da criança à ampliação de seu tempo de permanência na escola:

[...] meu filho está mais esperto, fala bem melhor e eu sei que ele vai ficar ainda melhor até o final do ano (FAMÍLIA 1).

[...] minha filha aprendeu a guardar os brinquedos, a comer sozinha, sabe as palavras e conexões entre elas, falando corretamente (FAMÍLIA 2).

[...] o desenvolvimento dela foi notório tanto na parte intelectual quanto física (FAMÍLIA 3).

[...] acho que ele melhorou muito na fala, pois antes não falava nada e agora fala até demais, até conta de 1 a 10 (FAMÍLIA 4).

Examinando as opiniões dos entrevistados, notamos que aspectos como interesse, envolvimento, percepção de regras e desinibição foram apontados como resultados positivos decorrentes da participação dos alunos no programa de ampliação da jornada escolar. Quando os responsáveis relatam que “*o desenvolvimento dela (referindo-se à filha) foi notório*” e que “*ele melhorou muito na fala*”, é possível inferir que a jornada ampliada tem possibilitado o desenvolvimento individual de cada criança em diferentes perspectivas.

Outro aspecto relevante que identificamos nos fragmentos acima se refere à significativa diferença nas percepções dos adultos acerca do que vem a ser a criança de hoje. Atualmente, reconhece-se a criança como um sujeito que já possui personalidade própria e que, por isso, possui vontades, necessidades e especificidades inerentes a cada faixa etária. Aspectos relacionados à parte física e intelectual, à interação social, são hoje considerados, no processo educativo, fator de relevante importância para o desenvolvimento da criança e retratam a evolução do processo civilizatório.

Somente ao crescer num grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. E a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ela [a criança] cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta (ELIAS, 1994, p. 27).

Com base nessa citação de Elias, remetemo-nos ao conceito de interdependência, à medida que não podemos desconsiderar a rede de relações que são estabelecidas entre crianças e adultos. No contexto escolar, essas relações estabelecem-se cotidianamente, porém, às vezes, podem ser imperceptíveis por parte dos sujeitos envolvidos. As relações de interdependência são estabelecidas entre crianças e adultos e entre as próprias crianças nas mais diversas situações que surgem no cotidiano escolar. É importante ressaltar que diferentes aprendizagens podem ocorrer nesses contextos e que essas relações se configuram das mais diversas formas possíveis, abrangendo uma pluralidade significativa de conhecimentos e aprendizagens sobre o que existe, como as práticas, valores e preceitos socioculturais. Identificamos essa variedade de situações e aprendizagens no fragmento a seguir:

Todos os dias, a professora e as assistentes da sala recebiam os alunos na porta, pegavam as mochilas, retiravam a agenda e o copo da bolsa e depois a pendurava no local indicado com o nome da criança. Enquanto isso, as crianças esperavam pela chegada de seus colegas no tapete da sala, onde podiam conversar uns com os outros. Após a chegada de todas as crianças, a professora direcionava os alunos para o banheiro e, logo depois, para o refeitório, onde era dada a colação. Quando voltavam, a professora iniciava a rotina diária (DIÁRIO DE CAMPO, 14/10/16).

No fragmento acima, é possível observar diferentes formas de interdependência que são estabelecidas cotidianamente e, por sua vez, possibilitam diferentes modos de aprendizagem: o momento da chegada, a recepção feita pela professora e assistentes, os diálogos construídos durante o tempo de espera no tapete da sala, a organização das agendas e o momento de ida ao refeitório. Na organização da rotina diária está embutida uma forma de ensinar que, mesmo não sendo convencional, oferece possibilidades de aprendizagem. Assim,

Os seres humanos devem aprender incluindo o fato de que há sempre uma probabilidade de aquisição de formas específicas de conhecimento, experiências específicas repassadas no tempo certo, isto é, o tempo certo em termos de processo biológico envolvido (ELIAS, 2009, p. 31).

Este vem a ser um grande marco do processo civilizador, o qual tem significativa relação com o que Elias discorre acerca das transformações ocorridas nas relações entre pais e filhos, o que nos chama atenção para a dificuldade de ajustar-nos a sociedades tão complexas e, da mesma forma, ajudar as crianças a habituar-se a elas:

Apesar do crescente volume de bibliografia sobre o tema, em muitos sentidos, ainda não sabemos muito bem como podemos ajudar as crianças a se ajustarem em sociedades tão complexas e nada infantis como as nossas, que demandam uma alta medida de previsão e autocontrole. Não sabemos como ajudá-las a viver o incontrolável processo civilizador individual, pelo qual cada um transforma-se em adulto, sem que suas possibilidades de gozo e alegria se deteriore (ELIAS, 2012, p. 469).

Desse modo, a civilização das crianças diz respeito à educação de suas pulsões, ou seja, o processo civilizador ocorre mediante a ampliação das relações de interdependência. Quanto mais complexa uma sociedade mais se demanda comportamentos guiados pela autocorção. Esta atenção dispensada às crianças de hoje, não existia antigamente, fato que comprovamos através de fragmentos da obra de Ariès (2006):

Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. ‘As minhas morrem todas pequenas’ dizia ainda Montaigne. Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época. Persistiu até o século XIX, no campo, na medida em que era compatível com o cristianismo que respeitava na criança batizada a alma imortal (ARIÈS, 2006, p. 22).

O mesmo ocorre quando nos referimos à vida escolástica das crianças da época, quando a idade delas era indiferente no que dizia respeito à aprendizagem:

[...] a preocupação com a idade se tornaria fundamental no século XIX e em nossos dias. Podemos constatar, entretanto, que os alunos iniciantes geralmente tinham cerca de 10 anos. Mas seus contemporâneos não prestavam atenção nisso e achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos. (ARIÈS, 2006, p. 108).

Nessa direção, compreendemos que o reconhecimento da infância passou por um processo de visibilização ao longo dos tempos e, por isso, foi possível à criança fazer parte de determinadas figurações em diferentes contextos. Salientamos, para nossa pesquisa, as figurações assumidas pelas crianças no contexto escolar, considerando a instituição “escola” como responsável pela significativa parte do processo de construção da civilidade. Desta forma, a ampliação do tempo da criança na escola poderá trazer contribuições quanto ao seu processo de “civilização individual” (ELIAS, 2012), pelo qual toda criança passa. É possível que tal ampliação do tempo de permanência da criança na escola permita maiores possibilidades de interação dela com os processos sociais que ocorrem no interior da instituição. Desse modo, entendemos que as relações estabelecidas e os princípios sociais apreendidos interferem na construção da personalidade das crianças cujas ações sejam determinadas mutuamente.

Dessa forma, as relações sociais configuram-se como inúmeras, difusas, conflituosas e imprecisas e abrangem uma pluralidade de processos de conhecimento e aprendizagem acerca de tudo o que existe, como por exemplo, das práticas, das ideias, dos valores e dos preceitos socioculturais. De maneira mais pontual, as crianças interagem em seus espaços sociais, e suas ações e seus discursos demonstram que são influenciadas, exercem influências e que, ao mesmo tempo, questionam e modelam as ações dos seus interlocutores (GOMES, 2015, p. 125).

Nessa mesma direção, Sarat (2014) contribui para nossas análises mediante a seguinte afirmativa:

Para Norbert Elias, a experiência social é fundamental para que a criança se torne humano e parte de seu grupo, pois sem a ‘assimilação dos modelos sociais previamente formados, continua a ser pouco mais que um animal’ (1994b, p. 31). Ainda que parcialmente discordando dessa premissa, em razão das inúmeras pesquisas sobre o desenvolvimento da criança que apontam a extrema capacidade de aprendizagem desde o nascimento, concordamos com Elias ao reconhecer que a educação, ou o processo educativo, tem papel preponderante no intuito de fazer com que os indivíduos tornem-se humanos em toda sua complexidade e subjetividade (SARAT, 2014, p. 17).

Partindo dessas análises, entendemos que um programa de ampliação da jornada escolar se configura como uma oportunidade para que as crianças assumam seus lugares no mundo como sujeitos de direito, como protagonistas de sua história, entendendo que a materialização desse tipo de política retrata o entendimento que a sociedade atual tem sobre a importância de oferecer oportunidades educacionais emancipadoras a elas. Porém, de acordo com os dados coletados, esse protagonismo infantil só será possível se a atual forma de implementação da política de educação integral passar por mudanças em que haja como foco principal a criança como produtora e consumidora de cultura.

Expostas essas inferências e as devidas interpretações, apresentamos o quadro 17 referente à nossa próxima categoria de análise.

6.2 FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Quadro 17 – Categoria de análise: formas de materialização do currículo

Categoria de análise	Registro da fala do participante	Sujeito da pesquisa
Categoria de análise: formas de materialização do currículo	<i>Desenvolvemos um projeto de acompanhamento com assessorias in loco, envolvendo a equipe de Educação Integral, pedagogos e diretor, e assessoria regionalizada.</i>	Técnica da SEME
	<i>Nós fizemos uma tabela e foi muito legal, minha pedagoga me ajudou e me orientou muito [...] e fizemos uma pesquisa sobre o que mais precisava ser trabalhado e encima disso nos montamos um cronograma de trabalho e trabalhamos ao longo do ano com esse projeto.</i>	Professora do tempo integral

	<i>A escola possui um projeto institucional que tem o tema geral a ser trabalhado naquele ano. Com base neste projeto as professoras tem autonomia para desenvolver atividades paralelas, mas que tenham a ver com a temática proposta no projeto da instituição.</i>	<i>Diário de campo (março de 2016)</i>
	<i>Em muitos momentos as atividades propostas direcionam-se ao reconhecimento de letras do nome próprio, como a chamada; identificação de números através dos bingos de letras, atividades com recortes e pinturas. Observamos certa desvinculação das atividades realizadas com os objetivos propostos para aquela turma no projeto institucional.</i>	<i>Diário de campo (novembro de 2016)</i>
	<i>O “Dia do brinquedo” constitui-se em prática recorrente no cotidiano da turma do programa de tempo integral. Todas as quintas-feiras, a professora comunica aos pais que no próximo dia (sexta-feira) cada criança poderá levar um brinquedo de casa para utilizar na escola.</i>	<i>Diário de campo (outubro de 2016)</i>
	<i>Em um dos momentos de observação, foi possível acompanhar o desenvolvimento de uma atividade onde a professora trabalha sobre esquema corporal, junto às crianças. Naquele momento ela organiza as crianças em suas mesas, lhes oferece desenhos de diferentes partes do corpo humano, e solicita que façam a montagem em um outro papel que ela havia dado.</i>	<i>Diário de campo (outubro de 2016)</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Em continuidade ao percurso analítico deste trabalho, identificamos diversas formas e possibilidades de materialização do currículo, entendendo que esse processo ocorre por meio de diferentes naturezas. Assim, buscamos analisar alguns documentos que julgamos importantes para o entendimento das práticas curriculares que permeiam o cotidiano da turma. Para isso, utilizamos a proposta curricular destinada à turma, o projeto político-pedagógico (PPP), os registros de planejamento da professora da turma, as atas do conselho de classe, o projeto de sala adotado pela professora³⁷, as observações em campo e as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Desse modo, para melhor entendimento do leitor, primeiramente extraímos os trechos dos documentos analisados que se referem ao currículo nas escolas de tempo integral e posteriormente prosseguimos com as devidas análises procurando fazer as inferências necessárias à compreensão dessa categoria de análise.

³⁷ A Prefeitura Municipal de Vitória trabalha com os chamados “Projetos Institucionais”, em que cada escola tem a liberdade de escolher o tema a ser trabalhado. Após a escolha do tema, os professores desenvolvem os chamados “Projetos de Sala”, por meio dos quais são desenvolvidas diversas atividades que têm como referência o tema do projeto institucional.

Quadro 18 – Trechos documentais referentes ao currículo

Documento	Trecho relacionado ao currículo
Programa Educação em Tempo Integral (2010)	O currículo é, por natureza, uma rede de sentidos capaz de estabelecer uma relação ativa entre aluno e objeto do conhecimento (p. 23).
Educação Integral na Educação Infantil (2015)	O currículo da educação em tempo integral está pautado nas múltiplas linguagens, por meio de práticas corporais, teatrais, musicais, literárias, ambientais, poéticas, entre outras, proporcionando experiências significativas.
Diretrizes para a Política de Educação Integral (2016)	O currículo que considera a singularidade dos estudantes deverá ser compreendido como o conjunto de valores e práticas que proporcionem a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuam intensamente para a construção de identidades socioculturais dos estudantes [...].

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Justificamos o destaque desses três documentos por serem os registros mais recentes relativos ao tempo integral. Destacamos a perspectiva relacional presente nos registros acima por meio dos seguintes trechos: “estabelecer uma *relação* ativa entre aluno e objeto do conhecimento”, “currículo da educação em tempo integral está pautado nas *múltiplas* linguagens” e, por fim, “o currículo que considera a *singularidade* dos estudantes”. Ressaltamos essas três expressões, no intuito de chamar a atenção para a interdependência que se estabelece entre os termos. No processo educacional há sempre grupos em relação. Desse modo, os grupos desempenham funções específicas que se complementam entre si, entendidas assim como “interdependências funcionais” (SAMPAIO; GALIAN, 2016). Dessa forma, compreendemos que o processo de aprendizagem só é possível mediante o estabelecimento de relações interdependentes.

Sobre o conceito de interdependência, Brandão aponta o pensamento de Elias:

As relações de interdependência possuem duas características que necessitam ser salientadas. A primeira é que, mesmo quando essas relações são intencionais, elas podem produzir consequências não intencionais, ou seja, “do entrecruzar das ações de muitas pessoas podem emergir consequências sociais que ninguém planejou”. A segunda característica é que essas relações intencionais de interdependência muitas vezes podem ter sido originadas de “interdependências humanas não intencionais” (BRANDÃO, 2003, p. 64).

No que se refere à proposta curricular elaborada pela pedagoga e pela professora, observamos que evidenciam, apesar das mudanças sociais, culturais e científicas da sociedade, a existência da denominação “conteúdos”, quando se referem às atividades a serem desenvolvidas com as crianças em sala. Nessa perspectiva, somente são considerados como conhecimentos aqueles que estão escritos no papel, categorizados e sistematizados de acordo com determinada área do conhecimento. Na proposta curricular em questão, encontramos essas “áreas de conhecimento” divididas e relacionadas com a temática a ser abordada dentro da referida área. Constatamos que a proposta curricular em uso se utilizava de poucas referências contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2009). Para melhor esclarecimento sobre a referida proposta, extraímos, na íntegra, o quadro que havia no projeto institucional da escola:

Quadro 19 – Propostas de conteúdos/temáticas a serem desenvolvidas com a turma do integral

Área de conhecimento	Temáticas a serem abordadas
Formação pessoal e social	Identidade e corpo humano Família, Regras de convivência, Autonomia, Nome Próprio e Psicomotricidade
Natureza e Sociedade	Preservação da fauna, Cuidados com os animais, Animais domésticos e selvagens
Literatura e Música	Histórias Infantis, Parlendas, Trava-línguas, Músicas de hoje e de antigamente
Jogos e Brincadeiras	Brincadeiras infantis, Regras dos jogos

Fonte: Projeto Institucional do CMEI (2016).

Com base nesse quadro, observamos uma proposta que reflete a tradição curricular da “grade” ou “matriz” de disciplinas, na qual o conhecimento é dividido, subdividido e disposto em unidades de conteúdos que seguem geralmente uma ordem e uma sequência do simples para o complexo, do geral para o particular, supondo que essa organização garanta a aprendizagem.

Quando indagada acerca do motivo de construção daquela proposta, a pedagoga diz que, nos momentos de planejamento, observou que a professora da turma estava encontrando dificuldades para desenvolver as atividades, por isso concluiu ser pertinente que fosse feito um projeto mais direcionado às especificidades daquela turma. Observamos que a dificuldade encontrada pela professora ocorre por dois motivos que, de certa forma, se relacionam: a ausência de formação para trabalhar com crianças do tempo integral e a falta de um consenso

sobre o que realmente se entende por currículo. Mesmo o primeiro motivo não sendo ponto de discussão e análise de nosso trabalho, julgamos necessário ressaltar que esse fator interfere diretamente nas práticas a serem desenvolvidas, visto que entendemos que o professor é um dos grandes responsáveis pela articulação curricular a ser feita, objetivando dar integralidade aos conhecimentos que certamente surgirão nesses contextos. A inexistência desse consenso sobre currículo e a dificuldade de definir como deveria ser uma proposta para o tempo integral (ou mesmo se ela deveria existir separadamente) é retratada também na fala dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação:

[...] veja, você pode complementar também, tem na verdade, a gente sabe que a educação em tempo integral necessita de uma atenção, mas, a ideia que vem se constituindo, e discutindo, é que não haja uma separação ou uma assessoria para o integral e outra para o parcial, é que haja uma assessoria para o CMEI né? Ali independentemente se você é pedagoga do parcial, se é do integral é um conjunto, para que não haja essa separação mesmo, essa fragmentação porque ainda é muito presente né? Em um turno ela aprende e a tarde ela brinca né? Então a gente procura assim, até nos processos formativos é acabar mesmo com essa fragmentação, a ideia de criar uma escola como um todo, uma visão de educação como um todo (TÉCNICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 8/8/2016).

Com base nas informações expostas pelos técnicos da secretaria, é possível concluir que a perspectiva curricular atualmente adotada e defendida pela Secretaria Municipal de Educação trata da construção de um currículo único, sem separação entre turno parcial e integral, ou seja, de forma integrada. Essa é a perspectiva que a SEME comenta, porém, conforme dito anteriormente, na escola pesquisada isso não acontece, visto que ainda existe a separação entre “integral” e “parcial”. Um dos motivos pelos quais ocorre essa desarticulação entre os turnos deve-se ao fato de a escola não possuir uma única turma, em que todos sejam alunos do programa, e também não haver a articulação necessária entre os profissionais dos turnos matutino e vespertino, no que diz respeito ao aspecto curricular.

Nossa grande dificuldade é por que as professoras trabalham em locais diferentes, em horários diferentes. Assim, fica difícil delas se encontrarem para planejar ou fazer algum tipo de reunião para falar sobre os alunos do tempo integral. O que temos também um caderno de comunicação entre as pedagogas só sobre os alunos do tempo integral, onde anotamos tudo o que acontece com eles (COORDENADORA DO TEMPO INTEGRAL, 18/10/2016).

Entendemos que a organização curricular da instituição de educação infantil deve considerar que, à medida que as crianças vão crescendo, elas vão estabelecendo novas e cada vez mais complexas relações e, por conseguinte, suas necessidades físicas, sociais e intelectuais também se modificam com o tempo. Sendo assim, um currículo que busca atender às especificidades dessas crianças precisa estar atrelado a uma proposta pedagógica que tenha

explícita a intencionalidade de seu trabalho, para dar visibilidade à concretização de seus objetivos. Sobre esses desafios Barbosa (2009) traz a seguinte reflexão:

Pensar o currículo hoje nos impõe muitos desafios. No debate sobre a educação de crianças pequenas verificamos que o currículo oculto ensina muito mais às crianças (e também aos adultos) do que aquilo que está explicitado em planos e programações. Podemos afirmar também que o ensino de conhecimentos sistematizados e tradicionalmente vinculados à lógica escolar não dão conta do universo complexo dos mundos da infância por que, ao seccionar o cotidiano em disciplinas, reduz o poder do pensamento complexo das crianças (BARBOSA, 2009, p. 51).

Retomando a análise da proposta curricular, observamos que, mesmo com alguns questionamentos, ela foi elaborada levando em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Destacamos essa informação porque esse fator representa grande relevância na construção da proposta, dada a importância do referido documento.

Ao compreendermos a articulação existente entre a proposta pedagógica e o projeto político-pedagógico da instituição, realizamos algumas inferências analíticas relativas a esse documento. Considerando que o projeto político-pedagógico da escola deve constituir uma referência norteadora das ações educativas da instituição, entendemos que esse documento deve funcionar como um plano orientador das práticas educacionais, traduzindo, assim, a forma como as ações pedagógicas estão sendo organizadas cotidianamente na instituição; por isso, constitui-se no documento de maior importância para a organização educacional. Sendo assim, Salles e Faria (2007) enfatizam que o currículo deve ser um dos elementos da proposta pedagógica considerando que “Proposta Pedagógica” ou “Projeto Político Pedagógico”

[...] é a busca da construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como história e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos [...]. A partir da compreensão dessa definição, podemos construir um significado para ‘Proposta Pedagógica da Educação Infantil’, entendendo-a como a busca de organização do trabalho de cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas, complementando a ação da família e da comunidade (SALLES; FARIAS, 2007, p. 20).

Ao analisarmos o PPP da escola “Arco-Íris”, identificamos que ele se compõe de 13 capítulos, dos quais cinco são destinados à descrição relativa a alguns aspectos que podem ser relacionados ao currículo proposto. Os demais capítulos abordam questões referentes à contextualização do espaço e tempo da escola, à gestão escolar, às normas disciplinares e ao processo de avaliação. É importante ratificar que esses aspectos também fazem parte do

currículo da instituição, mas que didaticamente foram divididos para melhor organização do documento.

Quando procuramos referências sobre a educação em tempo integral, identificamos pouquíssimas referências destinadas ao programa. Observamos que, quando o PPP foi escrito (2011), ainda não existia a turma mista, como existe hoje, ou seja, não existia uma turma única com crianças de tempo integral. Assim, as crianças eram matriculadas em dois turnos “parciais” contabilizando assim, duas vagas (uma no turno matutino e outra no turno vespertino). Esta configuração parece justificar o motivo pelo qual a educação em tempo integral é pouco citada no referido documento.

No que diz respeito aos aspectos curriculares, encontramos o seguinte texto:

Contrariamente à ideia do termo ‘pré-escola’ como prática de atividades de treino, memorização e repetição e uma gama de procedimentos de caráter tecnicista, positivista, preparatória, desconsiderando o currículo real já vivido e compartilhado, busca-se uma prática educativa onde as crianças possam tecer significados e saberes. Busca-se, assim, viabilizar um ambiente que propicie inúmeras situações e experiências que pertençam ao mundo da criança, de maneira que sejam retomadas ou reapresentadas em diferentes momentos, em circunstâncias diversas fomentando a produção por meio de escritas, falas, desenhos, entre outros, daquilo que ressignificaram em suas redes de conhecimentos (TRECHO EXTRAÍDO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CMEI, 2008, p. 31).

Mais:

O currículo praticado vai de encontro aos anseios de uma educação que caminha dialeticamente, onde os co-autores, na interlocução, ampliam duas possibilidades de compreensão, ação e transformação do mundo em que vivem partindo da pluralidade cultural e o respeito pela diversidade e individualidade dos sujeitos (TRECHO EXTRAÍDO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CMEI, 2008, p. 33).

Somente na página 4 encontramos um pequeno texto que se refere à educação em tempo integral, quando fala apenas sobre os critérios de seleção que são utilizados para a inserção da criança nessa modalidade de educação:

As crianças são **selecionadas** por meio de uma investigação minuciosa envolvendo o Conselho de Escola, a Unidade de Saúde e o CRAS, atendendo ao Decreto 15.071/2011, onde estabelece os critérios para matrícula e permanência dos alunos na rede municipal de ensino de Vitória no projeto Educação em Tempo Integral. (TRECHO EXTRAÍDO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CMEI, 2008, p. 4, grifo nosso).

O texto acima se refere ao único trecho do projeto que elucida educação em tempo integral, o que nos leva a pensar sobre os verdadeiros motivos dessa ausência que estão implícitos nesse cotidiano e, conseqüentemente, nas práticas vivenciadas (ou não) no contexto da escola de

tempo integral. Relativamente a essa ausência, observamos certa invisibilização dos alunos pertencentes ao programa, à medida que não identificamos nenhum tipo de proposta de trabalho no referido documento e também nenhum tipo de articulação entre a proposta curricular destinada à turma do integral com o PPP da escola.

Outros tipos de ausências, referentes ao trabalho/currículo desenvolvido, vão sendo identificados nos discursos vindos das falas dos participantes da pesquisa. Quando interrogada sobre o que pretendia alcançar com os alunos do programa, a professora regente da turma mista relata:

Eu queria ter alcançado mais coisas ainda, mas algumas das coisas que tracei eu consegui, foi as crianças estarem mais falantes, pois elas chegaram muito apáticas, e isso eu consegui, eu queria que a criança tivesse sua identidade e isso também nos alcançamos, as crianças estão reconhecendo quem ela é, eu sou assim... a amizade, nós trabalhamos muito isso, então esses pontos que nos tentamos alcançar acho que foram alcançados sim, claro que teve coisas que não deu pra alcançar mas a maioria que traçamos, deu certo (PROFESSORA DO TEMPO INTEGRAL, 13/12/ 2016).

Identificamos nessa fala que a professora tinha, sim, uma intencionalidade em sua ação pedagógica, mas que, devido a diversos fatores (que serão mencionados no decorrer de nosso trabalho) não se concretizou. Observamos que, mesmo com a intencionalidade que trazia em seu trabalho, a professora ainda não alcançou os objetivos que pretendia, fato que nos leva a refletir sobre as possíveis causas para esse “não fazer”. Quando a interrogamos sobre os conhecimentos que ela achava necessário trabalhar com os alunos do programa, a professora cita a realização de trabalhos referentes a algumas temáticas que constavam no projeto de sala que havia sido construído por ela e pela pedagoga da turma:

Eu acho que a gente tem que continuar com a identidade, deixar as crianças se reconhecerem, deixar de ser apáticas, deixar de não se interessarem por um teatro, por essas coisas, elas foram passando com o tempo ouvindo histórias e recontando essas histórias, eu acho que isso foi com o tempo e eles tem que continuar, acho que isso foi legal, bom (PROFESSORA DO TEMPO INTEGRAL, 13/12/2016).

Entendemos que a organização do trabalho pedagógico da jornada escolar integral vem a ser uma das mais importantes ferramentas na construção de um trabalho que conjugue as verdadeiras potencialidades que o cotidiano dessa escola traz. Conscientes dessa importância, elaboramos, no questionário, algumas perguntas na tentativa de compreender como se dava a articulação entre os turnos matutino e vespertino, no que diz respeito ao trabalho pedagógico realizado nos dois horários. De acordo com os entrevistados, essa articulação ocorria de forma extremamente reduzida e acontecia somente entre as pedagogas dos turnos, por meio de um

caderno de comunicação³⁸ e por intermédio da coordenadora do tempo integral que atuava no horário intermediário, além do turno vespertino.

As professoras regentes não possuem nenhum tipo de comunicação ou planejamento juntas, o que inviabiliza a continuidade de um trabalho que integre as diferentes áreas de conhecimento. Identificamos que nem mesmo o projeto elaborado pela pedagoga e professora do tempo integral havia sido socializado com as demais professoras que atuavam em tempo parcial, com os mesmos alunos. Ao indagarmos sobre o motivo de tal situação, foi dito que a falta de tempo é o fator que determina tal condição:

Na realidade, atualmente existe uma dificuldade grande de haver esse diálogo, pois os professores possuem duas cadeiras em locais diferentes, o que praticamente, impossibilita o encontro entre eles. O que ameniza um pouco a situação é a figura do coordenador entre os turnos, que faz, diante das possibilidades, esse elo, repassando as informações mais importantes do turno anterior (COORDENADORA DO TEMPO INTEGRAL, 18/10/2016).

Em nossa inserção em campo, identificamos que, mesmo com a figura dessa coordenadora, a proposta de um trabalho integrado não existia, dadas as condições de trabalho vivenciadas naquele contexto escolar, como a falta de recursos humanos, de espaços e tempos adequadamente suficientes para a realização de um trabalho que atendesse às especificidades daquelas crianças (aspectos que serão tratados na terceira categoria de análise de nosso trabalho).

Remetemo-nos a um fator de extrema importância, quando falamos em espaços e tempos e pensamos em formas de materialização do currículo: o planejamento de aula, o qual assume um papel fundamental na articulação do trabalho a ser desenvolvido e tem o propósito de funcionar como ferramenta de diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ao longo de nossa pesquisa, foi possível observar alguns momentos de planejamento entre a professora e a pedagoga da turma, os quais aconteciam semanalmente, às quartas-feiras, e tinham duração de 50 minutos. Durante esse tempo, as profissionais buscavam planejar ações/atividades para a próxima semana e a professora fazia o registro em formulário próprio, que continha um espaço para registrar os dias da semana com a respectiva atividade que seria dada. Tivemos acesso a esses registros e, assim, extraímos alguns fragmentos que retratam a

³⁸ As pedagogas criaram um caderno de comunicação entre os turnos, com o objetivo de socializar algumas observações, dúvidas e registros diários do cotidiano escolar.

forma de condução e escolha das atividades planejadas e, conseqüentemente, a maneira em que se dá a materialização deste currículo.

Quadro 20 – Fragmentos extraídos do caderno de registro de planejamento da professora do Programa de Tempo Integral

Período do registro	Descrição dos registros
17/10/2016	Rotina inicial (acolhida, rodinha, chamada, colação) Rodinha de música Momento para atividade: trabalho com esquema corporal Almoço Rotina intermediária (escovação, banho e sono)
18/10/2016	Rotina (acolhida, rodinha, chamada, colação) Atividade de escrita do nome próprio Momento para atividade: pintura dos patinhos de papel para a confecção do rosto de um boneco Almoço Rotina intermediária (escovação, banho e sono)
19/10/2016	Rotina (acolhida, rodinha, chamada, colação) Rodinha de música Atividade de ilustração a partir da música Momento da atividade: término do rosto do boneco Rotina intermediária (escovação, banho e sono)
20/10/2016	Rotina (acolhida, rodinha, chamada, colação) Leitura da história: A galinha feliz Pintura com tinta (sobre a história) Confecção de massinha caseira Rotina intermediária (escovação, banho e sono)
21/10/2016	Rotina (acolhida, rodinha, chamada, colação) Músicas com o nome próprio – utilizando as fichas Pintura de uma figura (de cachorro) com tinta Rotina intermediária (escovação, banho e sono)

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Justificamos a importância da exposição desse quadro, visto que ele retrata o modo como a professora conduz o cotidiano e a rotina das crianças em sala e diz muito sobre a concepção que está embutida em seu fazer pedagógico. Este, por sua vez, influencia significativamente no processo de aprendizagem das crianças e na produção dos conhecimentos adquiridos.

Tomando em consideração os registros feitos pela professora em uma semana normal de trabalho (sem feriados, pontos facultativos ou faltas), chamamos a atenção para a rotina estabelecida e as atividades dadas durante o período em destaque (que compreende uma semana de aulas). A professora busca estabelecer uma organização dos tempos, de modo que estes sejam bem aproveitados, visto que a questão do tempo se torna uma das questões mais

desafiadoras na efetivação de uma política de educação em tempo integral e, consequentemente, de um currículo que contemple essa integralidade. Ponce (2016), em seu artigo denominado “O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular”, esclarece-nos acerca de como a representação do tempo dentro da escola pode configurar-se em uma proposta de currículo “justo”, visto que atualmente a escola tem buscado resultados em uma perspectiva imediatista e produtivista. Assim, ressalta que o tempo é um desafio na educação escolar e que, para além do cronológico, “[...] o tempo escolar é tempo de construção social, com vistas à justiça curricular, que deve ser balizadora da qualidade da educação”(p. 1145). Por esse motivo, consideramos a organização do tempo como elemento fundamental para a materialização de um currículo emancipador.

Nessa concepção as políticas de educação e a prática pedagógica têm a mesma importância. Gestores e professores são parceiros no atendimento da população com vistas à igualdade social. Reformas educacionais não poderão deixar de levar em conta os tempos e as parcerias dos profissionais envolvidos com as políticas educativas e as práticas pedagógicas, assim como os vários tempos envolvidos: o do aluno, o da família, o da localidade, etc. (PONCE, 2016, p. 1145).

Identificamos também a questão do tempo para o desenvolvimento das atividades propostas, pois, nos momentos de planejamento, a professora relatava que a execução das atividades era prejudicada devido à falta de tempo. Por muitas vezes nos dizia que a atividade que se iniciava em um dia só conseguia terminar no outro, devido à fragmentação dos tempos da rotina da turma. Comprovamos esse fato nas observações feitas em sala.

No dia 12 de novembro, a professora iniciou uma atividade feita com pratinhos de papel. A finalidade da atividade era fazer a representação de um rosto humano, na qual posteriormente as crianças poderiam utilizá-lo como máscara. Assim, professoras e assistentes entregaram um pratinho de papel a cada criança e posteriormente colocaram copinhos com tinta nas mesas. Assim, as crianças deveriam pintá-los e depois deixar secar. Porém, elas só conseguiram pintar de um lado e deixar secar, pois, logo depois, já estava no momento da aula de Educação Física. Quando voltaram desta aula, já era o horário do almoço, banho e sono (DIÁRIO DE CAMPO, 12/11/2016).

Numa perspectiva equalizadora, e tratando-se de finalidade educativa, as atividades escolares constituem práticas sociais à medida que possibilitam o desenvolvimento das habilidades daquelas crianças. Assim, dedicamos especial atenção às atividades desenvolvidas pela professora com os alunos, para compreender de que modo elas poderiam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Por meio dos registros no caderno de planejamento da professora e do registro fotográfico, identificamos a preocupação da equipe pedagógica com atividades direcionadas à construção da escrita, desenvolvimento da oralidade, representações

gráficas, ludicidade e momentos de brincadeiras de roda, as quais promoviam maior interação entre as crianças e retratavam as práticas curriculares engendradas naquele contexto.

Figura 2 – Atividade relacionada ao corpo humano utilizando a ficha do nome



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Figura 3 – Atividade com alfabeto móvel



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Ressaltamos que esses registros fotográficos foram feitos antes dos momentos de intervenção com a professora, as assistentes, a coordenadora e a pedagoga da turma do integral. Observamos uma perspectiva escolarizante nas atividades desenvolvidas com a turma, principalmente no primeiro semestre, quando ainda não havíamos feito as intervenções com os profissionais. Após a reunião realizada com os profissionais, optou-se por utilizar alguns princípios norteadores das DCNEIs para o desenvolvimento das atividades propostas. Nessa mesma ocasião, realizamos um estudo sobre a “ficha de acompanhamento pedagógico”, no

qual discutimos alguns aspectos que compunham o documento e tratamos das possibilidades de trabalho com as crianças. Entendendo que essa discussão trouxe mudanças na proposta curricular direcionada aos alunos do programa de educação em tempo integral, no quadro a seguir destacamos as principais mudanças ocorridas com base em nossas intervenções:

Quadro 21 – Alterações na ficha de acompanhamento pedagógico

Antes das intervenções	(...) sim (...) não	Após as intervenções	(...) sim (...) não
Faz amigos com facilidade?		Como se relaciona com seus colegas?	
Seus desenhos apresentam formas definidas?		Como são suas representações gráficas?	
Diferencia grande/pequeno, alto/baixo?		Quais conhecimentos demonstra ter?	
Apresenta oralidade compatível com sua idade?		De que forma costuma expressar-se?	

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Observamos que as mudanças ocorridas se deram na valorização do que a criança já é capaz de fazer, e não em suas carências. Após as intervenções, nota-se que as questões avaliadas tornaram-se mais subjetivas, considerando, assim, as especificidades de cada criança. Quanto às atividades propostas, os momentos de atividade coletiva, a interação no pátio da escola e as atividades colaborativas passaram a ocorrer mais frequentemente, conforme exemplificamos nos registros fotográficos que se seguem:

Figura 4 – Momento de brincadeiras no pátio



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Figura 5 – Momento no refeitório para aula prática



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Outro fator que nos chamou a atenção e nos fala também sobre as reais intenções educacionais da instituição foram a estrutura e a disposição dos materiais da sala de aula. Logo que entramos, deparamos uma parede que contém o alfabeto disposto em quadrinhos e outra com os números de 1 a 10 afixados em cartolina. Encontramos também um cartaz com pregas para colocar os nomes das crianças, mas que dificilmente era usado, pois, como a sala pertencia a outra turma no turno vespertino, a professora precisava deixá-lo disponível para uso. De frente para a porta, encontramos dois armários de ferro destinados ao uso das professoras e outro pequeno disponível para colocar os brinquedos da sala. Observamos, nessa ocasião, a escassez de brinquedos novos e suficientes para todas as crianças. Ao lado esquerdo da porta, havia um espelho e um tapete onde as crianças passavam a maior parte do tempo, com atividades ora direcionadas, ora não. Nesse mesmo espaço, havia um pequeno armário para guardar os livros que eram de uso coletivo das crianças de ambos os turnos. Havia cinco mesas com quatro cadeiras em cada uma delas, onde as crianças realizavam as atividades propostas. Nota-se que o espaço físico da sala é relativamente suficiente para comportar todas as crianças, porém os materiais disponibilizados eram escassos e nos brinquedos disponibilizados faltavam peças.

Figura 6 – Espaço da sala de aula do CMEI “Arco-Íris”



Fonte: Arquivo da autora (2016).

Figura 7 – Disposição dos números na parede da sala de aula



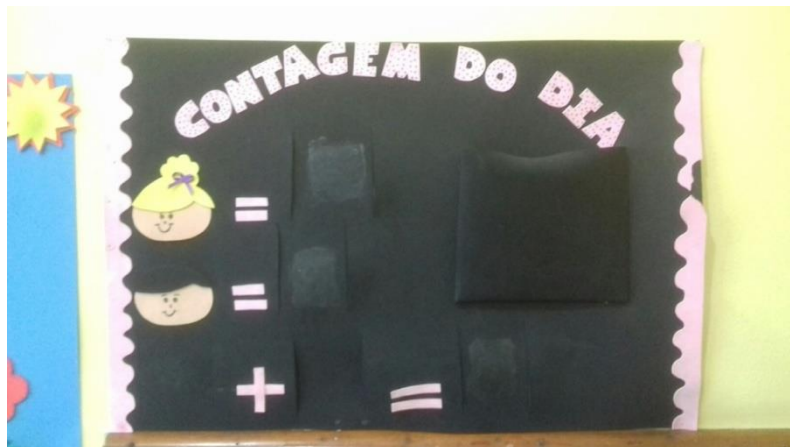
Fonte: Arquivo da autora (2016).

Um fato que nos chamou a atenção refere-se à disposição dos elementos da sala de aula. De acordo com Greive (2009), a arquitetura escolar no Brasil desde os fins do século XIX, com a fundação dos grupos escolares, apresentou consideráveis progressos. Os prédios escolares, desde então, eram planejados levando-se em consideração as demandas das crianças. A autora fala sobre as modificações ocorridas na sala de aula com base no corpo da criança.

Ao longo das primeiras décadas do século XX e principalmente com a expansão das concepções de escola nova, cada vez mais a escola deixa de ser pensada como um mero conjunto de sala de aula. Além dos espaços já conhecidos acrescentam-se refeitórios e auditórios para apresentação de teatros, corais, danças, exibição de filmes, festividades cívicas entre outros eventos. As próprias salas de aula passaram por modificações em sua concepção, seja com a introdução de mobiliário desenhado a partir do corpo da criança, seja com alterações na própria disposição do mobiliário, ou com a introdução de novos materiais pedagógicos e nova dimensão estética. É o caso da fixação de cartazes, mapas e murais nas paredes da sala ou da criação de cantinhos de atividades, minibibliotecas e pequenos museus com coleções de amostras várias (GREIVE, 2009, p. 11).

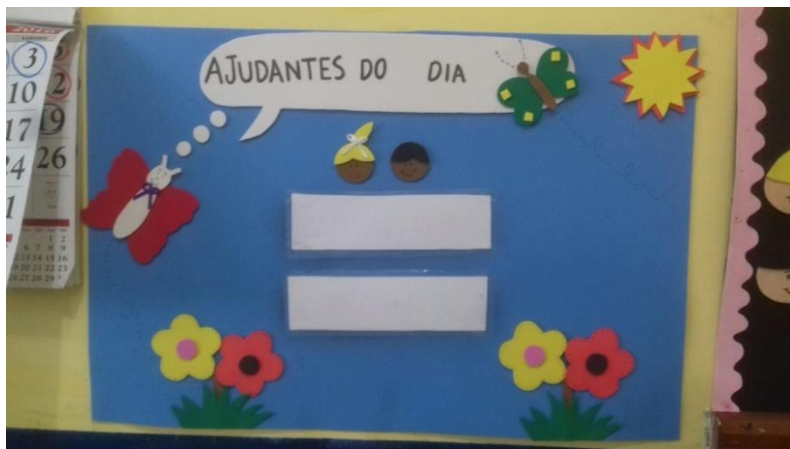
Chamamos a atenção para os elementos simbólicos presentes na sala de aula, como o cartaz de aniversariantes, de ajudante do dia, os números afixados na parede e o cartaz em que era feita a contagem do número de alunos diariamente.

Figura 8 – Cartaz utilizado na contagem de alunos presentes



Fonte: Arquivo da autora (2016)

Figura 9 – Cartaz de ajudantes do dia



Fonte: Arquivo da autora (2016).

A presença desses elementos em sala representa uma questão crucial que Elias contempla em sua obra “Teoria Simbólica” (2002), na qual afirma que o conhecimento se expressa por representações simbólicas que evidenciam diferentes níveis de síntese. Neste caso, consideramos os cartazes como elementos de representação simbólica que possuem a capacidade de comunicação por meio de símbolos. Por sua vez, essa comunicação gera diferentes tipos de aprendizagem. Fica evidente assim, a importância dos símbolos:

Podemos admitir que todas as sociedades humanas partilham entre si um fundo comum de experiências e, portanto, de conhecimento. Por isso, podemos verificar que algumas sociedades possuem representações simbólicas de conhecimento que estão ausentes em outras sociedades (ELIAS, 2002, p. 5).

Sendo assim, por meio da compreensão dessas diferentes formas de materialização do currículo, a escola de tempo integral precisa ser mais que um programa de ampliação da jornada escolar. Um projeto de educação em tempo integral deve levar-nos a repensar e redimensionar nossos conceitos acerca do que vem a ser uma educação com princípios democráticos e emancipatórios, ressignificando, assim, a função social da educação e da instituição escolar. Nesse sentido, assumimos, em nosso estudo, a perspectiva pedagógica sócio-histórica³⁹, quando pensamos em uma escola ancorada numa concepção de educação integral baseada em princípios democráticos, sendo a instituição escolar responsável por realizar um papel emancipatório, de modo que essa ampliação do tempo escolar permita “[...] proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

A perspectiva pedagógica sócio-histórica propõe um movimento dialético na construção do conhecimento científico. Assim, a escola tem um papel fundamental durante o processo de articulação de novos e velhos conhecimentos, ou seja, na articulação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, por meio da mediação do professor. Nesse espaço escolar se materializam as práticas pedagógicas.

A prática pedagógica histórico-crítica coloca-se como prática **revolucionária**. Ela não pretende ser uma prescrição técnica, um conjunto de regras operacionais e superficiais. Ao contrário, toma o método dialético como referência para organização da prática pedagógica e almeja estruturar o trabalho educativo como aquele que pode oferecer a cada ser humano as condições de apropriação do mundo da cultura já produzido pelos outros indivíduos que o antecederam (SAVIANI, 2011, apud MARSIGLIA, 2013, p. 222).

Nesse sentido, entendemos que uma proposta de educação em tempo integral precisa ser fundamentada por uma concepção de educação integral sócio-histórica que tenha por objetivo a formação multidimensional do ser humano, levando em consideração todas as suas possibilidades de desenvolvimento.

Dando continuidade às nossas análises, chegamos a nossa terceira e última categoria de análise: desafios e possibilidades apontadas.

³⁹ A Pedagogia Sócio-Histórica tem como principal ícone o professor Dermeval Saviani, fundador dessa corrente pedagógica no campo educacional brasileiro.

6.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES APONTADAS

Quadro 22 – Desafios e possibilidades apontadas

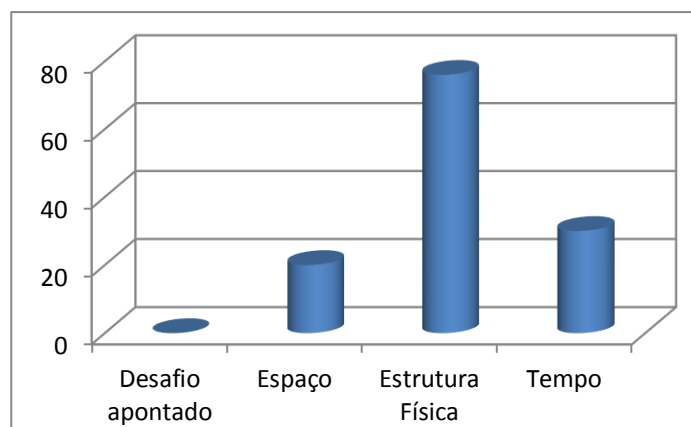
Categoria de análise	Descrição	Sujeito da pesquisa
Desafios e possibilidades apontadas	Percebo que um dos desafios para essa turma é a rotina do seu dia-a-dia para atendê-la da melhor forma possível [...] A Seme oferece muitas vagas para o integral mas não disponibilizam recursos necessários para as crianças. Exemplo disso é o momento do sono, onde, em nossa escola, é realizado na sala de informática, um ambiente improvisado, que não tem espaço para todas as crianças e por isso eles ficam apertados.	Professora do tempo parcial
	Infelizmente a escola não possui espaço apropriado para repouso dessas crianças, no período intermediário.	Professora do tempo parcial
	Os profissionais da escola fazem o possível para atender as crianças, mas a verdade é que faltam recursos humanos e materiais. Falta verba específica para esta modalidade de educação. Assim, o tempo integral não é bom.	Assistente de Educação Infantil
	Observamos infra-estrutura inadequada, falta de formação para os profissionais que irão atuar com essas crianças e o pouco comprometimento das famílias com as crianças.	Pedagoga
	O fato da turma mista ter duas faixas etárias diferentes (3 e 4 anos) dificulta muito o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças.	Professora do tempo integral
	A falta de transporte impossibilitou a saída das crianças do integral, e assim, elas passam muito tempo dentro de um mesmo espaço, sem oportunidades diferentes de aprendizagem, o que não é a proposta do programa.	Professora do tempo parcial
	O tempo dentro da sala de aula, hoje é um grande desafio. Devido a distribuição dos tempos, as vezes fica difícil desenvolver algum tipo de atividade mais elaborada [...] nós temos os horários todos fragmentados. E além disso , precisamos dizer sobre a agitação da turma, alguns alunos atrapalham o desenvolvimento das atividades [...].	Professora do tempo integral

	A falta de ações articuladas entre as secretarias de educação é um fator recorrente na Educação Infantil. Nós já tivemos vários momentos de sentar com várias secretarias, eram reuniões periódicas, mensais... tínhamos um grupo de sistematizadores mas nem todas as secretarias estavam presentes. A principio foi muito difícil para as secretarias, não que elas não quisessem mas é porque alegavam não saber trabalhar, não ter condições, de fato.	Técnico da Secretaria de Educação
--	--	-----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O conjunto das falas acima revela as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano do programa de ampliação da jornada escolar. Decompondo as ideias expressas nas falas em questão, é possível identificar alguns aspectos relevantes referentes à categoria analítica em destaque: a carência de espaços físicos, recursos financeiros escassos, a fragmentação dos tempos diários, a ausência de transportes para passeios e a falta de ações articuladas entre as secretarias municipais. Analisando os questionários aplicados, observamos que alguns aspectos são considerados mais relevantes pela maioria dos participantes quais sejam: o tempo, os espaços para o desenvolvimento das atividades e a estrutura física para atendimento.

Gráfico 5 – Desafios do cotidiano da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Diante da perspectiva de extensão do tempo de permanência de crianças dentro do espaço escolar, essas dificuldades não nos causam tanta surpresa, dadas as demandas advindas dessa organização. Sobre a questão da fragmentação dos tempos escolares, Veiga (2009) contribui para nossas reflexões quando nos diz que “[...] as modificações nos tempos escolares também são uma temática em sintonia com as novas preocupações em relação ao desempenho escolar, com atenção ao tempo de infância (p. 11). No contexto da escola pesquisada, os tempos de

aula eram divididos em períodos de 50 minutos, ou seja, as aulas específicas⁴⁰ tinham esse tempo de duração. Porém, considerando as particularidades do programa de tempo integral, como horários de banho e alimentação, o desenvolvimento de algumas atividades ficava prejudicado devido a essa dinâmica. Constatamos, na entrevista realizada com a pedagoga, que *“todos os anos temos a mesma dificuldade na construção de um horário de aulas que atenda a todos. Tem sempre um que fica insatisfeito”*. A profissional refere-se ao fato de que, devido à quantidade de turmas, idade das crianças⁴¹ e espaços disponíveis na escola, o horário de aula coincidia com o de almoço, banho ou sono e, nessas condições, era necessário que o professor dinamizador ⁴² colaborasse com as ações desse momento, influenciando assim no desenvolvimento das propostas de atividade desses profissionais.

Sobre a carência de espaços físicos, um dos desafios apontados retrata que a condição na qual a educação integral tem ocorrido passa por condições indesejáveis, segundo os sujeitos de nossa pesquisa:

A realidade é bem diferente da que está no papel. Crianças sem local adequado para descansar, sem espaço e brinquedos para brincar. Não temos espaço para o desenvolvimento de atividades diferenciadas com esse pouco espaço físico do CMEI (PROFESSORA DO TEMPO PARCIAL, 30/10/2016).

Um dos maiores desafios encontrados é o espaço da sala de aula que tem que ser dividida com a outra turma do turno vespertino. A sala de repouso é inadequada, sendo improvisada na sala de informática. O espaço do banheiro também não atende as necessidades das crianças (COORDENADORA DO TEMPO INTEGRAL, 18/10/2016).

Como a escola não possui esses espaços, os gestores, professores e assistentes tentam organizar os momentos da rotina diária da melhor forma possível, buscando atender às demandas cotidianas das crianças. Exemplificamos essa questão com o momento do banho, quando a coordenadora do programa nos relata que, para esse momento, é necessário que se faça uma organização com todas as assistentes da escola, para que todas as crianças tomem banho e durmam no horário intermediário.

É feita uma escala, essa escala é de rodizio, ou seja, é uma escala fixa com o mesmo rodizio semanal. A cada dia desce duas assistentes de uma sala lá de cima (dos grupos menores) para ajudar no momento do banho dos alunos. Cada dia vem duas da sala e quando uma falta, a outra cobre e no outro dia elas trocam (COORDENADORA DO TEMPO INTEGRAL, 18/10/2016).

⁴⁰ Na Prefeitura Municipal de Vitória, as crianças têm aulas de Educação Física e Artes. Em algumas unidades de ensino, são ofertadas aulas de Música.

⁴¹ Como dito anteriormente, a escola onde foi realizada a pesquisa atendia crianças de 6 meses a 6 anos. Devido a essa faixa etária, era necessário que as professoras de Educação Física e Artes colaborassem nos momentos das refeições e banho, fato que comprometia o desenvolvimento das atividades propostas para aula.

⁴² Esta é a nomenclatura dada aos professores de Educação Física e Artes, na Prefeitura Municipal de Vitória.

Outro exemplo consiste na organização para o momento do sono, que, como falamos anteriormente, acontece na sala de informática da escola. Segundo a coordenadora, é necessário que se utilize esse espaço, pois é o único que possui condições mínimas para a acomodação das crianças no momento do sono. Após esse momento, com a chegada do próximo turno, a coordenadora relata que é necessária outra dinâmica para encaminhá-los às respectivas salas de aula.

É... então... após o sono, por volta das 13:15 eu venho e vou acordando as crianças devagarinho, um a um, para não acordar todo mundo junto, senão a gente erra os lençóis, mesmo estando com os nomes. Aí, então, as assistentes da tarde que chegam, recebem as crianças da sala até 13:15, depois elas descem e a gente vai para a sala, acordar um a um, individualmente. Colocamos os calçados, guardamos as roupas nas mochilas e os encaminhamos para o lanche, antes de ir para a sala. As 13:30 eles tem o lanche e depois disso são encaminhados para os professores (COORDENADORA DO TEMPO INTEGRAL, 18/10/2016).

Identificamos, assim, que a gestão da escola busca resolver a questão da carência de espaços por meio de estratégias promovidas mediante a articulação e cooperação entre os profissionais e o uso de outros ambientes disponíveis no espaço intraescolar. Como a escola não possui parcerias com outros espaços nem costuma desenvolver atividades da jornada ampliada em outros espaços da comunidade, as soluções para resolver tal problema precisam partir do próprio ambiente escolar.

Como observamos no gráfico acima, o desafio mais apontado se referiu à estrutura física inadequada. Com base nas falas citadas, é possível inferir que se trata de condições materiais internas que comprometem toda a rotina escolar. Essa questão diz respeito tanto aos espaços disponíveis da escola quanto a outros aspectos, como a sala de informática, que era improvisada como local para o momento de dormir das crianças. Faz-se necessário ressaltar que esse tipo de problema não acontece somente na escola pesquisada. Quando participamos das reuniões com o Conselho Municipal de Educação, ficou evidente que as demais escolas que possuem o programa de tempo integral passam pelos mesmos desafios.

Outra insuficiência apontada foi o quantitativo de profissionais para trabalhar no tempo integral. O fato de a coordenadora ter que fazer uma escala para o momento do banho retrata a condição de ausência estrutural para tal momento.

Outro aspecto que foi identificado como desafio tratou da incompreensão dos pais em relação à importância da experiência na vida escolar de seus filhos. Como mencionado no decorrer

deste trabalho, grande parte dos pais procurava o tempo integral, principalmente porque precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos. Uma das falas esclareceu que os professores relatavam o frequente descaso dos pais da turma do programa de tempo integral. *“O que eles querem é um lugar para deixar seus filhos... essa é a verdade. Deixam aqui, não vem em reuniões, nem quando são chamados em particular. Acham que é só trazer para a escola e deixar aqui e pronto”*(PROFESSORA DO TEMPO PARCIAL, 2016).

Embora compreendamos a real situação dessas famílias, defendemos que a ampliação da jornada escolar não deve ocorrer somente por motivos de mudanças da dinâmica familiar, ou seja, não deve ocorrer somente porque os pais precisam trabalhar. É importante que essa ampliação venha acompanhada de uma intencionalidade pedagógica adaptada e direcionada para a formação desses sujeitos, de forma integral. Nesse sentido, observamos que nas reuniões de pais, a pedagoga procurava dialogar com as famílias, no intuito de aproximá-las à escola, para que gradualmente entendam a verdadeira finalidade do programa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões construídas por meio deste trabalho, foi possível ampliar o conhecimento acerca da educação em tempo integral na educação infantil e conhecer o contexto em que o programa de ampliação da jornada escolar tem sido implementado no município de Vitória. Assim, no decurso desta dissertação, buscamos refletir sobre as especificidades que envolvem o cotidiano de uma instituição de educação infantil que, em seus espaços, faz parte de uma política pública direcionada à ampliação do tempo de permanência das crianças na escola. Reiteramos que o desenvolvimento dessa investigação buscou encontrar respostas aos questionamentos formulados na introdução do trabalho. Na primeira parte do trabalho, ressaltamos as questões que nortearam nossa pesquisa, a relevância de nosso estudo, bem como seus objetivos. Posteriormente apontamos os caminhos teórico-metodológicos que nortearam a construção de nossa pesquisa.

Assim, todos os espaços percorridos visaram atender ao objetivo macro da pesquisa que, por sua vez, consiste em identificar quais as possibilidades e desafios que envolvem as práticas educativas no processo de escolarização de um grupo de crianças da educação infantil no contexto do programa de tempo integral. Desse modo, as questões de pesquisa referenciaram a construção dos capítulos, e, no processo de construção da escrita deste trabalho, procuramos encontrar respostas sobre os problemas identificados e retratados nos objetivos específicos. Dada a complexidade e quantidade de informações analisadas e coletadas, optamos por dividir o trabalho nas categorias de análise já apresentadas, de modo a sistematizar todos os dados de forma coerente.

Com base na análise documental realizada, percebemos que o programa de ampliação da jornada escolar do município de Vitória é relativamente recente. Embora date de 2005, a política ainda não se consolidou de modo a efetivar-se como uma verdadeira política pública. O que temos é uma política ligada ao governo, ou seja, ainda não temos uma política de estado, de fato. A variedade de fontes documentais comprova que não existe somente um documento norteador acerca do programa, fato que inviabiliza a construção de um currículo baseado em uma perspectiva de integralidade.

Com base nos dados coletados em nossa primeira categoria de análise “Contribuições do programa para a aprendizagem dos alunos”, constatamos, por meio das falas dos

entrevistados, opiniões diversas e contrárias no que diz respeito a essa questão. Assim, identificamos que o programa precisa passar por mudanças significativas para que seja possível criar mais oportunidades de aprendizagem para os alunos. Desta forma, o programa pode contribuir, sim, desde que sejam feitas as adaptações estruturais necessárias. Outra questão referente à contribuição do programa se verifica no sentido de proteção social. Assim, grande parte de nossos entrevistados acredita que a contribuição do programa ocorre em uma perspectiva assistencial, trazendo consigo não apenas uma possível finalidade pedagógica, mas, muitas vezes, uma pretensão social e política, ou seja, para grande parte dos entrevistados, a educação em tempo integral existe para que as crianças permaneçam por mais tempo na escola, pois seus pais não têm com quem deixá-los enquanto trabalham. A seleção dos alunos participantes do projeto leva em consideração a situação de vulnerabilidade social como a característica mais relevante para a inserção da criança no programa. Em síntese, chegamos a algumas conclusões, a saber: podemos afirmar que, embora haja muitos desafios a serem superados, a ampliação da jornada escolar é essencial ao processo de aprendizagem, à proteção à criança e à justiça social; no que diz respeito à proteção à criança, acredita-se que o aumento da jornada escolar contribui para a atenção integral de crianças pobres, por esse motivo sua permanência é considerada benéfica. Novamente reiteramos que não defendemos uma educação integral baseada em uma perspectiva assistencialista, porém, durante o percurso de nossas investigações, constatamos que a proteção social é um dos aspectos inerentes a esta forma de atendimento educacional.

Na segunda categoria de análise denominada “Formas de materialização do Currículo”, constatamos que o currículo se manifesta de diferentes formas, em variados contextos e em diversos tempos. Assim, a prática curricular está atrelada não somente aos momentos vividos em sala de aula, mas também a todos os momentos em que as crianças participam e interagem com seus colegas e adultos dentro da instituição. Observamos que as práticas cotidianas adotadas pela professora muitas vezes não colaboram para que as crianças tenham maiores oportunidades de aprendizagem, embora, em alguns momentos, seja possível identificar práticas emancipadoras. Reiteramos que esse fato ocorre não somente por causa da prática da professora, senão pelos diversos motivos de ordem estrutural que apontamos em nossa terceira categoria de análise. Quanto à prática docente, observamos ausência de intencionalidade pedagógica nos momentos de planejamento e de realização das atividades com as crianças. Nossa pesquisa demonstrou que a ampliação do tempo de escola não transforma por si mesma a organização curricular e didática e que há uma forte tendência em

repetir, no tempo ampliado, formas curriculares e de ensino já cristalizadas que, por sua vez, consistem em divisão do currículo por disciplinas e no ensino por transmissão. Quando analisamos a realidade escolar da instituição pesquisada, entendemos que há a necessidade de compreender o projeto educativo da escola de tempo integral e buscar perspectivas de currículo e ensino mais coerentes com a ampliação do tempo na escola, principalmente quando consideramos as especificidades da educação infantil. Encontramos uma realidade em que há uma desvinculação entre tempo parcial e tempo integral, o que se configura em um grande desafio nas escolas, no que concerne à elaboração de uma proposta curricular embasada numa perspectiva sócio-histórica. Desse modo, o que encontramos na instituição pesquisada são propostas curriculares suplementares e não complementares. Acreditamos que, somente após o alargamento dessas propostas, será possível ocupar-se da construção de um currículo que abarque a complexa relação entre a educação como direito e sua efetivação, com mais equidade nas aprendizagens.

Em sua totalidade, constatamos que os professores do tempo parcial não possuem momentos de diálogo com os profissionais que atuam no tempo parcial. A julgar por tal constatação, nota-se a dificuldade encontrada pelos professores do tempo integral em estabelecer uma interação entre os conteúdos trabalhados nos dois horários. Assim, entendemos que, para a efetivação de um currículo diferenciado, há necessidade de um espaço físico capaz de atender às propostas e demandas que surgem nesse contexto.

Continuamos nossa discussão com a última categoria de análise “Desafios e possibilidades apontadas”, em que buscamos identificar quais as dificuldades apontadas pelos sujeitos no processo de implementação de um programa de educação integral. Nesse percurso, percebemos novas e antigas questões no que diz respeito aos desafios encontrados. A questão dos espaços físicos foi apontada como a principal carência para a realização do programa. A falta de recursos materiais e físicos também constituiu pontos de importantes reflexões que envolvem a ampliação do tempo de permanência da criança na escola.

Outra categoria de análise que se tornou necessária no percurso de nossa investigação refere-se ao conceito de educação integral que perpassa o cotidiano pesquisado. Foi possível perceber que a compreensão do que vem a ser o tempo integral, efetivado pelo aumento da jornada escolar, está imbuída de construções e saberes profissionais que integram diferentes concepções de tempo integral e currículo.

Dessa forma, entendemos que a escola de tempo integral precisa ser mais que um projeto de ampliação da jornada escolar, mais que um programa: ela precisa ser um meio que nos leve a repensar e redimensionar nossas concepções teóricas, políticas e pedagógicas, de modo que a função social da educação e da instituição escolar seja ressignificada. Assim, a educação integral como política pública pode levar-nos a construir um novo tipo de educação em nosso país, desde que mais tempo na escola seja entendido como mais tempo para a produção e aquisição de conhecimentos.

Acreditamos que a pluralidade de fontes consultadas e de dados coletados no decorrer deste estudo permitiu o desenvolvimento de uma reflexão capaz de contribuir para o aprofundamento, compreensão e elaboração sobre as questões que envolvem a educação integral no município de Vitória.

Não pretendemos, com este trabalho, encerrar as discussões que geram em torno da educação em tempo integral. Pretendemos contribuir para possíveis análises a serem feitas nesse contexto, de modo que práticas pedagógicas sejam qualificadas e direcionadas para a promoção de igualdade de oportunidades. No percurso desta pesquisa, muitos foram os questionamentos acerca das configurações que a educação integral poderá assumir nos diversos contextos, entre os quais destacamos a questão do tempo como um elemento de fundamental importância para o atendimento em tempo integral de qualidade. Porém, no que diz respeito à carga horária destinada a essa ampliação, deixamos aqui uma importante indagação: qual seria o tempo necessário para que realmente ocorresse a qualificação das aprendizagens desses estudantes? E mesmo com a ampliação da jornada escolar, quais seriam as atividades apropriadas direcionadas aos alunos? Como se constituiria um currículo voltado para uma escola de atendimento em tempo integral?

Outro questionamento evidencia-se quando tratamos dos critérios de seleção para o ingresso nas atividades do programa de tempo integral. Ao evocar a vulnerabilidade social como condição primeira de acesso, mesmo que seja em uma perspectiva de proteção social, os critérios passam a ser excludentes, dada a subjetividade do termo “vulnerabilidade social”. Assim, refletimos em que se baseiam os estados e municípios, ao elaborarem critérios de seleção para inserção em um programa de tempo integral? Será que os critérios previamente estabelecidos promovem, de fato, a igualdade de oportunidades? Seria realmente necessária a

elaboração de “critérios de seleção” para a inserção de alunos em um programa de tempo integral, visto que consideramos a educação como direito de todos?

Outro ponto relevante de nossa pesquisa consistiu no desafio de ser pesquisadora no cotidiano em que estava imersa. Foi preciso manter o necessário distanciamento para que os dados obtidos pudessem ser os mais fidedignos possíveis, garantindo assim a autenticidade da pesquisa. Assim na terceira fase de nosso estudo realizamos algumas intervenções direcionadas aos profissionais da escola que atuavam com a turma do programa de tempo integral. Nossas ações se deram no sentido de possibilitar reflexões sobre as práticas cotidianas e realizar inferências no intuito de qualificar o trabalho que estava sendo desenvolvido.

Mesmo fazendo parte do contexto da pesquisa, muitas eram as indagações que surgiam durante a coleta de dados. O primeiro questionamento referia-se ao modo pelo qual eu estava analisando determinado dado, ou seja, precisava ter o cuidado de saber com qual olhar (de pesquisadora ou de pedagoga da instituição) eu analisava determinada informação. Neste exercício de distanciamento foi possível realizar as intervenções e análises necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Enfim, muitas são as indagações que surgem no percurso de uma pesquisa, sendo desafiador buscar respostas para todas elas. Nesse sentido, buscamos, por meio de nosso estudo, sanar alguns questionamentos acerca da educação em tempo integral, a fim de contribuir para o avanço do estado da arte sobre essa forma de atendimento educacional.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T; PERONI, Vera. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/Revista%20Retratos%20da%20Escola%20Cnte.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2016.
- ARIÈS, Phillipe. **História Social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro, 2006.
- A TRIBUNA. **Decreto 15. 071**, publicado em 30 de junho de 2011. Vitória, 2011.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/ZbEFw3>>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- AQUINO, Juliana Maria de. **A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes?** Uma avaliação do programa escola de tempo integral da rede pública do estado de São Paulo. 2011. 76 f. Tese (Doutorado em Ciências) Universidade de São Paulo/Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, São Paulo, 2011.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: Edufes, 2015a.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Tempo Integral na Educação Infantil: uma virtude pública? **Cadernos de pesquisa em Educação** – PPGE/UFES, Vitória, ES, ano 12, v. 19, n. 42, p. 13-28, jul./dez. 2015b.
- BARBIER, R.A **pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARBOSA. Sérgio Servulo. **A psicogênese e a sociogênese nas obras de Norbert Elias e sua relação com a educação no processo civilizatório**. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/workshop/art21.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense. 2008.
- _____. **Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Emenda constitucional n.º 65**, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do capítulo VII do título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227 para cuidar dos interesses da juventude.

_____. **Estatuto da Criança e do adolescente**: Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília: Casa Civil 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei n.º 9.394, de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação passo-a-passo**. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso-maiseducacao. Acesso em: 7 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2010. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Org.). **Política e Trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARARO, Marlene de Fátima. **O programa mais educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**. 2015. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035. 2007.

CÔCO; Valdete et al. **Tempo integral na Educação Infantil**: reflexões a partir de referências de pedagogos. Disponível em: www.sbhe.org.br. Acesso em: 20 jun. 2016.

COSTA, Maria Aparecida Rodrigues da. **Educação em tempo integral no município de Vitória**: a experiência do Brincarte. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

COSTA, Valdeney Lima da. **Mais tempo na/de escola**: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro, 2011.

CUNHA, Luisa Margarida Antunes. **Modelos rasch e escalas likertethurstone na medição de atitudes**. 2007. 78 f. Dissertação (Mestrado em Probabilidades e Estatística) – Programa de Pós-Graduação em Probabilidades e Estatística, Departamento de Estatística e Investigação Operacional, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, 2007.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert **A sociedade de Corte**. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Escritos e Ensaios**: estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2006.

_____. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.

_____. **A civilização dos pais**. In dossiê: Reinventar Norbert Elias. Sociedade e Estado, v. 27. n. 3, Brasília, 2012.

_____. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar editor, 2001.

_____. **O processo civilizador**: formação do Estado e Civilização. v. 2. Tradução de Ruy Jungmann; Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. 1. Tradução de Ruy Jungmann; Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

_____. **O processo civilizador**.v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1990.

_____. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Sobre el tiempo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

_____. **Teoria Simbólica**. Oeiras, Portugal. Celta Editora. 1994. Tradução de Paulo Valverde.

FABRI, Marcelo. Redescobrimdo o cotidiano e a vida: sentido fenomenológico da Educação Integral. In: CORÁ, Elsie José (Org.). **Reflexões acerca da Educação em Tempo Integral**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

FIGUEIREDO, Ricardo. **Curricul(o/a)rizando a cidade**: enredamentos possíveis das práticas políticas dos/as praticantes pensantes do programa educação em tempo integral no território – cidade de Vitória-ES. 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FIGUEIREDO, Verônica Cristina de Almeida e Silva de Barros. **O projeto escola de tempo integral**: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades. 2011. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

GADOTTI, Moacyr. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GEBARA, Ademir. WOUTERS. Cas. (Org.) **O Controle das emoções**. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Lisandra Ogg. **Infância: Sociologia e Sociedade**. (Org.) Magali dos Reis e Edições Levana. Attar Editorial, 2015.

GONÇALVES, Rafael Marques. **Práticas cotidianas na/da educação integral: alternativas e potencialidades emancipatórias**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. Educação Integral com a infância e a juventude. **Cadernos Cenpec**, n. 2, 2006.

GUARÁ, Isa Maria Rosa. **Articulação de projetos e espaços de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, Brasília 2009.

GUIDONI, João Paulo. **Tecituras da rede de atenção à infância e à adolescência no município de Vitória(ES): uma análise das linhas que compõem o programa de educação em tempo integral**. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos e Contextos**, v. 11, n. 2, p. 301-308. Porto Alegre, 2012.

JESUS, D. M.; VIEIRA A. B; EFFGEN. A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação e Realidade**, v. 39, n. 3, p. 771-788. Porto Alegre, 2014.

KRAMER, Sônia; BAZÍLIO, Luiz Cavaliere. **Infância, Educação e Direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KROTSCH, Lucas F. As lógicas escolares como espaço social: contribuições de Norbert Elias. In: KAPLAN, Carina V.; SARAT, Magda (Org.). **Educação, Subjetividade e Diversidade: pesquisas no Brasil e na Argentina**. Londrina: Uel, 2014.

KUHLMANN, Júnior, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEÃO. Andréa Borges. **Norbert Elias e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCÍLIO, Maria Luiza. In FREITAS. Marcos Cézar de Freitas (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006

MARQUES, Luciana Pacheco et al. A educação em tempo integral no município de Juiz de Fora. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP. Editores Associados, 2013.

MARTINS. João Flávio Freire. **Escola estadual de tempo integral: desafios para o ensino público em Goiânia**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

MARTINS, Linair Moura Barros. O pensamento Neoliberal da Educação. In: CUNHA, Célio da; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, v. 22, n. 80, p. 15-31, Brasília, abril de 2009.

_____. Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidade de um olhar inovador. In: ARAÚJO, Vânia (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: Edufes, 2015.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima. Educação integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. Brasília, 2012.

MONARCHA. Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MONTÃO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político e ideológico do “terceiro setor”. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). **O público e o privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de Pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, Sebastiana Aparecida; BERTOLIN, Júlio César Godoy. Avaliação da contribuição do programa Mais Educação para o Ensino Fundamental público: estudo de caso de Rio Verde (GO). **Comunicações**, ano 23, n. 1, p. 107-125, jan./abr. Piracicaba, 2016.

MOTA, Cristina Nascimento da. **O programa de educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória: contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar**. 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PANTALEÃO, Edson. **Gestão e inclusão escolar:** articulando diálogos entre famílias, professores e secretaria de educação. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

PERONI, Vera. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). **Público e Privado na educação:** novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

PONCE, Branca Jurema. **O tempo no mundo contemporâneo:** o tempo escolar e a justiça curricular. Revista Educação e Realidade. v. 41, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

RAMOS, Ines Odorizzi. **Escola pública integrada:** uma proposta sob análise. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

SARAT, Magda. **A infância e a formação civilizada do indivíduo em Norbert Elias.** Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Mesa_Coordenada/Trabalhos_Completos/Magda_Sarat.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SOBRINHO. Reginaldo Célio. Aproximações entre pesquisa-ação colaborativo – crítica e sociologia figuracional na pesquisa em Educação Especial. **Educação e Fronteiras on-line**, v. 1, n. 2, p. 46-61, maio/ago. 2011.

_____. **A relação família escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de aluno com deficiência:** contribuições de Norbert Elias. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

TEIXEIRA. Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** 2002. Disponível em: www.escoladebicicleta.com.br. Acesso em: 4 maio 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

VEIGA, Cynthia Greive. **A escolarização como projeto de civilização.** 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a07>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br>. Acesso em: 16 set. 2016.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal de. **Documento Programa Educação em Tempo Integral**, 2010.

_____. Diário Oficial de 14 de março de 2016. **Decreto 16.637**, institui o Programa Educação Ampliada na modalidade “Educação Integral com jornada ampliada” na rede municipal de ensino de Vitória.

_____. **Programa Educação em Tempo Integral:** praticando políticas integradas. Secretaria de Educação, 2009.

_____ Lei 8.829, de 25 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação**. Prefeitura Municipal de Vitória.

APÊNDICES



UFES APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com o diretor escolar

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Esta pesquisa está vinculada ao mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa em História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais. Tem como foco o estudo do “Programa Educação em Tempo Integral na Educação Infantil”, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória-ES.

Pesquisadora: Núbia Rosetti Nascimento Gomes

Orientador: Dr. Edson Pantaleão

ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA

1- A escola foi reformada ou ampliada para iniciar o trabalho com o programa de ampliação da jornada escolar?

2- Em termos de estrutura física, condições materiais e financeiras, qual diferencial recebe a escola para o atendimento aos alunos do programa?

3- Qual a justificativa para a implementação do programa de tempo integral na escola?

4- Quais os critérios de escolha dos professores que trabalham com os alunos do tempo integral?

5- Quais critérios são considerados na escolha dos alunos para participação no programa?

6- Aponte quais as fragilidades e os pontos fortes do programa:

Fragilidades	Pontos fortes

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a coordenadora do Programa de Tempo Integral



UFES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Esta pesquisa está vinculada ao mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa em História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais. Tem como foco o estudo do “Programa Educação em Tempo Integral na Educação Infantil”, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória-ES.

Pesquisadora: Núbia Rosetti Nascimento Gomes

Orientador: Dr. Edson Pantaleão

ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO TEMPO INTEGRAL

1- Qual concepção você tem de um programa de ampliação da jornada escolar em tempo integral?

- () Ampliação da jornada escolar do aluno
- () Maior possibilidade de aprendizagem
- () Possibilidade de proteção social a criança
- () Equilíbrio no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais do educando.

Outras: _____

2- Com quais objetivos a escola trabalha com o programa de tempo integral?

3- Como se deu a ampliação do tempo na escola?

4- Existe diálogo entre professores do turno parcial e os do integral?

5- Como você fica sabendo sobre o que está ocorrendo com o aluno no turno parcial?

6- Quais critérios são considerados na escolha dos alunos participantes do programa?

7- Quais os critérios de escolha dos professores que trabalham com os alunos do programa?

8- Você acha que a ampliação do tempo de permanência da criança na escola pode proporcionar mais aprendizagens? Por quê?

9- Quais os maiores obstáculos enfrentados no cotidiano do programa?

10- Aponte as fragilidades e os pontos fortes do programa:

Fragilidades	Pontos fortes

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com a pedagoga do Tempo Parcial**UFES****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

Esta pesquisa está vinculada ao mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa em História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais. Tem como foco o estudo do “Programa Educação em Tempo Integral na Educação Infantil”, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória-ES.

Pesquisadora: Núbia Rosetti Nascimento Gomes

Orientador: Dr. Edson Pantaleão

ENTREVISTA COM A PEDAGOGA DO TEMPO PARCIAL

1- Qual concepção você tem de um programa de ampliação da jornada escolar em tempo integral?

- () Ampliação da jornada escolar do aluno
- () Maior possibilidade de aprendizagem
- () Possibilidade de proteção social a criança
- () Equilíbrio no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais do educando.

Outras: _____

2- Com quais objetivos a escola trabalha com o programa de tempo integral?

3- Como se deu a ampliação do tempo na escola?

4- Existe diálogo entre professores do turno parcial e os do integral?

5- Como você fica sabendo sobre o que está ocorrendo com o aluno no turno parcial?

6- Quais critérios são considerados na escolha dos alunos participantes do programa?

7- Quais os critérios de escolha dos professores que trabalham com os alunos do programa?

8- Você acha que a ampliação do tempo de permanência da criança na escola, pode proporcionar mais aprendizagens? Por quê?

9- Quais os maiores obstáculos enfrentados no cotidiano do programa?

10- Aponte as fragilidades e os pontos fortes do programa:

Fragilidades	Pontos fortes

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com a professora do tempo integral**UFES****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

Esta pesquisa está vinculada ao mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa em História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais. Tem como foco o estudo do “Programa Educação em Tempo Integral na Educação Infantil”, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória-ES.

Pesquisadora: Núbia Rosetti Nascimento Gomes

Orientador: Dr. Edson Pantaleão

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO TEMPO INTEGRAL

1- O que você entende por educação em tempo integral?

2- Para você, o que significa a ampliação do tempo de permanência da criança na escola?

- () Necessidade de proteção social às crianças em risco e vulnerabilidade social
- () Ampliação da jornada escolar do aluno
- () Maior oportunidade de aprendizagem
- () Integração dos conhecimentos e abordagens interdisciplinares
- () Equilíbrio entre os aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais do educando.

3- O que você pretende alcançar com relação aos alunos durante o programa?

4- Quais conhecimentos você acha que devem ser trabalhados no Programa de Tempo Integral?

5- Você considera ou acredita que este programa pode vir a promover maior qualidade no processo de aprendizagem dos alunos?

6- Como é/foi construída a proposta de trabalho para os alunos do programa de tempo integral?

7- As práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto permitem a inclusão de todos os alunos? De que forma?

8- O espaço físico da escola atende às propostas do programa?

9- Qual a maior dificuldade ou desafio que você aponta no que diz respeito ao trabalho com os alunos do tempo integral?

10- Aponte as fragilidades e os pontos fortes do programa

Fragilidades	Pontos fortes

11- No que diz respeito à aprendizagem dos alunos do programa, você observou se houve algum avanço desde o início do ano até a presente data? Se sim, cite-o, por favor.

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com as professoras do tempo parcial**UFES****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

Esta pesquisa está vinculada ao mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa em História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais. Tem como foco o estudo do “Programa Educação em Tempo Integral na Educação Infantil”, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória-ES.

Pesquisadora: Núbia Rosetti Nascimento Gomes

Orientador: Dr. Edson Pantaleão

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO TEMPO PARCIAL

1- O que você entende por educação em tempo integral?

2- Para você, o que significa a ampliação do tempo de permanência da criança na escola?

- () Necessidade de proteção social às crianças em risco e vulnerabilidade social
- () Ampliação da jornada escolar do aluno
- () Maior oportunidade de aprendizagem
- () Integração dos conhecimentos e abordagens interdisciplinares
- () Equilíbrio entre os aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais do educando.

3- O que você pretende alcançar com relação aos alunos durante o programa?

4- Quais conhecimentos você acha que devem ser trabalhados no Programa de Tempo Integral?

5- Você considera ou acredita que esse programa pode vir a promover maior qualidade no processo de aprendizagem dos alunos?

6- Como é/foi construída a proposta de trabalho para os alunos do programa de tempo integral?

7- As práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto permitem a inclusão de todos os alunos? De que forma?

8- O espaço físico da escola atende às propostas do programa?

9- Qual a maior dificuldade ou desafio que você aponta no que diz respeito ao trabalho com os alunos do tempo integral?

10- Aponte as fragilidades e os pontos fortes do programa:

Fragilidades	Pontos fortes

11- No que diz respeito à aprendizagem dos alunos do programa, você observou se houve algum avanço desde o início do ano até a presente data? Se sim, cite-o, por favor.

APÊNDICE F – Formulário para acompanhamento pedagógico**FORMULÁRIO PARA ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO**

Nome: _____ Idade: _____

Data: _____

Turma de Tempo Integral – Ano de 2016

- 1- Demonstra autonomia nos espaços escolares?
- 2- Como a criança chega a escola? (alegre, disposta, retraída...)
- 3- Respeita a vez dos outros?
- 4- Como reage quando é contrariada? Como manifesta sua resistência perante situações adversas?
- 5- Como são suas representações gráficas?
- 6- Demonstra cuidado com seus objetos pessoais?
- 7- Apresenta coerência de ideias nos momentos de conversa/ interação? Demonstra curiosidade?
- 8- De que forma a criança se envolve em objetos e brinquedos oferecidos?
- 9- Interessa-se por música, artes plásticas e gráficas? Qual tipo de atividade você observa que mais lhe agrada?
- 10- Brinca de faz-de-conta, demonstrando capacidade imaginativa?
- 11- Reconhece-se como sujeito entre os demais, diferenciando-se em suas características?

APÊNDICE G – Termo de consentimento: famílias, profissionais da secretaria de educação e profissionais da escola envolvidos na pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Programa Educação Integral em uma escola de Educação Infantil, no município de Vitória-ES”. Essa pesquisa pretende analisar a política pública de ampliação da jornada escolar no que se refere ao processo de escolarização de um grupo de alunos da educação infantil que estão inseridos no referido programa.

Tendo como base o aporte metodológico da pesquisa-ação, pretendo, com base em observações participantes e entrevistas semiestruturadas, identificar articulações/parcerias da Secretaria de Educação com outros setores ou secretarias na implementação das políticas públicas de inclusão no programa de tempo integral; identificar, no documento que cria o programa de tempo integral do município de Vitória, aspectos que garantam a escolarização dos alunos que fazem parte do programa; caracterizar a estrutura física da escola que tem o programa de tempo integral e compreender a proposta pedagógica voltada para esses alunos; analisar a política do programa de tempo integral da rede municipal de Vitória, identificando aspectos relativos à formação do aluno; identificar ações que articulem o currículo escolar às atividades desenvolvidas no programa; e acompanhar o desenvolvimento escolar dos alunos atendidos pelo programa.

Destacamos que esta pesquisa está vinculada ao estudo **POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM: UM ESTUDO COMPARADO DE SISTEMAS EDUCATIVOS BRASILEIROS E MEXICANOS**, coordenado pelo professor doutor Reginaldo Célio Sobrinho, financiado pelo CNPq, e objetiva analisar a processualidade das políticas de acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino comum em três municípios brasileiros (Vitória-ES; Vila Velha-ES e São Mateus-ES) e em um município mexicano (Xalapa-VC).

Entre as contribuições deste estudo, ressaltamos a importância de compreendermos como a educação integral vem sendo configurada desde as experiências realizadas no município de

Vitória, bem como analisar se a configuração atual do programa permite a ampliação das oportunidades educacionais aos alunos.

O estudo não apresenta riscos para seres humanos.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá nenhuma vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador.

O pesquisador vai tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade por eles.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do estudo — PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória-ES, _____ de _____ de 2016

PARTICIPANTE:

Nome: _____ Assinatura: _____

Data: _____

PESQUISADOR:

Nome: _____ Assinatura: _____

Data: _____

TESTEMUNHA:

Nome: _____ Assinatura: _____

Data: _____

APÊNDICE H – Roteiro de entrevista com as famílias

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CMEI “ARCO – ÍRIS”

**Ficha de acompanhamento pedagógico aos alunos do Programa Educação Ampliada na
modalidade “Educação Integral com Jornada Ampliada” Ano de 2016**

Dados pessoais:

Nome completo: _____

Data de nascimento: _____ Idade: _____

Filiação: Pai: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Grau de instrução: _____

Mãe: _____

Grau de instrução: _____

Endereço: _____

Idade: _____ Profissão: _____

A criança tem irmãos? Quantos? _____

Aspectos sociais da família:

Os pais trabalham? () SIM () NÃO

Quem é o responsável pela criança enquanto os pais trabalham? _____

Responsável pelo cuidado da criança: () maior de 18 anos, Quem? _____

() menor de 18 anos, Quem? _____

Composição atual da família (com quem a criança vive?)

Situação de Moradia: () própria () alugada () cedida

Renda média da família: _____

Família é beneficiada pelo Bolsa-Família? () SIM () NÃO

Possui CadastroÚnico? () SIM () NÃO

Número de inscrição do cadastro: _____

Possui (recebe) algum outro benefício?

Posto de Saúde em que é atendido: _____

Número da microárea e família: _____

Sobre a gestação da criança:

Agravidez foi desejada? () SIM () NÃO Por quê?

A criança apresentou algum tipo de problema durante a gestação ou após o nascimento?
(baixo, peso, falta de oxigenação, icterícia, incubadora, etc.)

A criança nasceu no tempo de gestação, considerado normal?

Foi amamentado? Por quanto tempo? _____

A criança faz uso de algum medicamento de forma constante? _____

Você considera seu filho(a):

() agitado () introvertido () afetuoso () obediente () triste

() com algumas dificuldades () medroso () inseguro () fácil de lidar

() difícil de lidar () calmo () alegre () comunicativo

Situação social dos pais: () casados () divorciados

A criança tem contato com os pais? () SIM () NÃO

Com que frequência? _____

Qual foi a reação da criança diante da separação dos pais? _____

A criança teve alguma doença grave nos últimos 6 meses?

Faz algum tipo de tratamento? Se sim, descrever.

Em casa, a criança tem acesso a brinquedos pedagógicos, jogos e livros? Demonstra interesse?

Qual preferência da criança, observada (sob a ótica) pela família?

() música () esportes () dança () televisão () jogos eletrônicos

() jogos de encaixe () piques () leitura de histórias

Sobre a vida escolar da criança:

Idade em que entrou na escola: _____

Como ocorreu seu processo de adaptação:

- () Apresentou choro intenso nos primeiros dias?
- () Não apresentou choro.
- () Ocorreu de forma gradativa: chorou nas primeiras semanas e, aos poucos, foi parando.
- () Não se adaptou e foi necessário retirá-lo da escola por algum tempo.

Quem acompanhou o processo de adaptação da criança? _____

A família participa da vida escolar do(a) aluno(a): () SIM () NÃO

Situações negativas vivenciadas pela criança:

- () Desemprego
- () Situação de abrigamento
- () Morte de alguém da família: _____
- () Violência, maus tratos, negligência
- () Abandono por parte dos pais
- () Brigas familiares na justiça relativas à guarda da criança
- () Exploração sexual
- () Trabalho infantil
- () Criança filha de pessoa apenada
- () Familiar usuário de drogas _____

() Condições precárias de higiene

() Outras

A criança presenciou a prisão, violência ou morte de algum membro da família?

Outras observações pertinentes em relação à criança:

Assinatura do responsável pelas informações: _____

Assinatura da pedagoga: _____

APÊNDICE I – Ofício à Secretária de Educação do Município de Vitória-ES

Vitória, 20 de agosto de 2015

Exm.^a Sr.^a Adriana Sperandio

M.D. Secretária de Educação do Município de Vitória-ES

Assunto: Apresentação de tema de pesquisa em educação na rede municipal de Vitória, solicitação de atendimento com técnicos e acesso a documentos internos dessa secretaria.

Apresento-me na condição de estudante do **mestrado em Educação** na linha de História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – **PPGE/UFES**. Meu nome é **NúbiaRosetti Nascimento Gomes** e, além de estudante do mestrado, sou pedagoga nessa rede de ensino desde 2009. Assim, desde as experiências vivenciadas em minha trajetória profissional, tenho percebido que a educação em tempo integral vem sendo constituída como uma política pública de inclusão social. Diante desse fato, ao ingressar no mestrado, tive o interesse em investigar, mais de perto, as formas de materialização das políticas direcionadas ao atendimento em tempo integral nas escolas do município de Vitória-ES.

Minha pesquisa tem como tema **“Programa Educação em tempo integral em uma escola de Educação Infantil, no município de Vitória-ES”**, com título ainda a ser definido. O objetivo da primeira etapa é investigar as práticas e concepções que permeiam o cotidiano de crianças que são inseridas no programa de jornada ampliada e analisar os documentos existentes na Secretaria de Educação sobre o referido tema.

Desta forma, pretendo traçar um histórico dos programas e projetos realizados nessa perspectiva de educação integral, tendo por recorte temporal os anos de 2011 a 2016.

Venho também solicitar um atendimento com técnicos responsáveis por programas relacionados e de diversos setores (pedagógico, estatístico, inspeção, entre outros), com o intuito de tirar algumas dúvidas e solicitar documentos. Seguem abaixo alguns desses documentos de que necessito:

Documentos:

- 1) relatórios ou outros documentos que apresentem informações sobre projetos de educação em tempo integral realizados no município;
- 2) termos de parcerias firmadas destinadas ao atendimento às crianças integrantes dos programas;
- 3) outros documentos que se relacionem à temática.

Desde já agradeço a atenção.

NÚBIA ROSETTI NASCIMENTO GOMES

ANEXOS

ANEXO A – Ficha cadastral do programa Educação Integral com Jornada Ampliada

FICHA CADASTRAL DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL COM JORNADA AMPLIADA



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA

Secretaria de Educação



NOME DO ESTUDANTE (COMPLETO): _____

ENDEREÇO DO ESTUDANTE (COMPLETO): _____

NOME DO RESPONSÁVEL: _____

			PONTUAÇÃO
1 SOCIAL	Criança/adolescente beneficiário(a) de programa de transferência de renda. Qual?		10,0
	Criança/adolescente assistido(a) pelo CRAS		5,0
	Criança/adolescente em situação de abrigo, casa de acolhimento ou inserida no Programa família acolhedora.		5,0
	Filho de pais adolescentes		3,0
	Situação de moradia	Cedida	1,0
		Alugada	2,0
	Criança/adolescente que não conta com cuidados direto de pai e mãe.		3,0
		Filhos(as) de zero a 12anos	1,0 (per capita)

	Quantidade de pessoas residentes no domicílio	Filhos(as) de 13a 18anos		0,5 (<i>per capita</i>)
2 SAÚDE	Diagnóstico comprovado de desnutrição			3,0
	Condições precárias de higiene (corporal e ou socioambiental)			2,0
	Comprovação de três ou mais internações nos últimos 12 meses			3,0
	Recorrência de doenças infectocontagiosas e respiratórias			1,0
3 EXPOSIÇÃO ÀS VIOLÊNCIAS	Criança/adolescente exposta ou vítima de violência: maus-tratos, opressão física, negligência, abuso e exploração sexual			5,0
	Criança em situação de trabalho infantil			2,0
	Criança filha de pessoa apenada			2,0
4 SITUAÇÃO ESCOLAR (EF)	Defasagem idade/série			3,0
	Baixo rendimento escolar			2,0
	Baixa frequência no ensino regular			2,0
<p>Declaro, para fins de direito, sob as penas da lei, e em atendimento ao que as informações constantes neste documento que apresento, são verdadeiras e autênticas. Fico ciente por meio deste documento que a falsidade desta declaração configura crime previsto no Código Penal Brasileiro e é passível de apuração na forma da Lei.</p> <p>Em _____/_____/_____</p> <p style="text-align: right;">Assinatura do responsável do estudante</p>				
Assinatura do profissional da Unidade de Ensino				

ANEXO B – Termo de Adesão e Compromisso – TAC

Prefeitura Municipal de Vitória

Secretaria de Educação

Termo de Adesão e Compromisso – TAC

Eu, _____, responsável pelo(a) estudante _____
da unidade de ensino CMEI “Arco-Íris”, grupo/série/ano _____ do turno _____, declaro estar ciente dos objetivos do projeto e autorizo:

- sua participação no projeto Educação em Tempo Integral nessa unidade de ensino;
- a permanência do(a) estudante na escola para almoçar e para aguardar as atividades do contraturno;
- o seu deslocamento para participar das atividades nos diversos espaços educativos fora da escola.

Comprometo-me a comparecer e colaborar com a escola sempre que for solicitado, além de garantir a pontualidade e frequência do(a) estudante, tanto nas atividades do projeto Educação em Tempo Integral quanto no seu turno regular.

Assinatura do pai/mãe ou Responsável

Vitória, _____ de _____ de _____